

К ОБСУЖДЕНИЮ ЗАКОНОПРОЕКТА «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Куда идем, родимое образование?.. (беглые заметки по поводу законопроекта «Об образовании в Российской Федерации»)

И. М. ИЛЬИНСКИЙ

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)*

В статье представлена позиция автора в отношении спорных положений законопроекта «Об образовании в Российской Федерации», а также его социально-философский анализ процесса модернизации образования. Ставятся и решаются вопросы о том, какая модель образования должна быть у России; как должен соотноситься отечественный и зарубежный опыт в этой области. Анализируются проблемы рынка образовательных услуг, ЕГЭ и др.

Ключевые слова: законопроект, модернизация, образование, качество образования, Россия, образовательные услуги, знание, понимание, умение, ЕГЭ.

Where Are We Going, Native Education?.. (Sketches with Reference to the Legislative Draft «On Education in the Russian Federation»)

I. M. ILINSKIY

(MOSCOW UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES)

The article presents the author's contemplations with regard to the legislative draft «On Education in the Russian Federation», as well as his reflections on the problems of education modernization on the whole. The following questions are raised: what kind of education model should be in Russia and how should be Russian and foreign experiences in this field correlated? The problems of the educational services market, uniform state exam, etc. are analyzed.

Keywords: legislative draft, modernization, education, education quality, Russia, educational services, knowledge, understanding, skill, uniform state exam.

Спорить о том, нужен ли новый закон об образовании, не стоит — нужен.

С момента принятия ныне действующих законов «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании» прошло почти

два десятилетия. Много изменилось в обществе, в самой системе образования. Только с 2002 по 2008 г. в них внесено более 200 дополнений и изменений, принято 35 федеральных законов, регулирующих сопряжен-

* Ильинский Игорь Михайлович — доктор философских наук, профессор, ректор Московского гуманитарного университета, президент Национального союза негосударственных вузов, президент Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области. Тел.: +7 (495) 374-78-78. Эл. адрес: iilinskiy@mosgu.ru

ные с образованием правовые отношения. Названные законы об образовании были искорежены: из них изъяты многие положения, составлявшие их достоинства и прогрессивность. Законодательная база оказалась разорванной, размытой и обессиленной. В этом заключалась одна из причин снижения уровня и качества деятельности российских школ, учреждений СПО и вузов, качества образования в целом.

Одной из основных причин разработки нового закона является присоединение России в 2003 г. к Болонскому процессу, который предусматривает введение трех циклов высшего образования с четким разграничением квалификаций выпускников — бакалавриата, магистратуры и аспирантуры; введение прозрачных механизмов обеспечения качества образования; взаимное признание квалификаций и сроков обучения; создание единой кредитной системы зачетных единиц; развитие академической мобильности.

Надо или не надо было России вступать в Болонский процесс — дискутировать вроде бы бессмысленно: коль вступили, должны выполнять принятые на себя обязательства. Но в каком объеме? В какой очередности? И — как быстро?

В силу названных обстоятельств в обществе возникла и с годами укреплялась идея разработки новой, цельной, упорядоченной системы норм и положений законодательства об образовании. Около семи лет назад была предпринята попытка создать Образовательный кодекс РФ. Были подготовлены два варианта: один — юридическим факультетом МГУ им. М. В. Ломоносова, второй — Высшей школой экономики. Я участвовал в их обсуждении, которое проходило в Интеллектуальном центре МГУ.

Идею кодекса после этого обсуждения быстренько забыли: столь причудливыми по смыслу были оба его проекта. Появилась идея «интегрированного закона», хотя, по сути дела, цель осталась все той же. В 2004 г. Правительством РФ была принята Концепция основных направлений развития образования РФ до 2010 г., в которой была означена

задача подготовки интегрированного правового документа об образовании в РФ. И вот мы имеем его проект — 20 глав, 196 статей на 440 страницах.

Я внимательно прочитал полный текст законопроекта дважды, в мае и июне, после того как он был помещен в Интернете, потратив на это по три выходных дня с утра до позднего вечера. При том что начиная с марта читал его по отдельным частям, которые мы обсуждали на заседаниях рабочей группы Экспертного совета при Комитете по образованию и науке Совета Федерации РФ. Для меня, ректора и профессионального исследователя, это была тяжелая работа.

Прежде всего необходимо отметить, что основа для обсуждения имеется. Есть достоинства. Но говорить будем не о них, а об изъянах, недостатках и о том, как от них избавиться.

Читая законопроект, я то и дело изумлялся: что за язык? что за формулировки? что за «новеллы»? Законы пишутся для обыкновенных людей, должны быть написаны простым языком, основываться на простых правилах здравого смысла, дабы быть понятными рядовому обывателю. Лучшие законы рождаются из установившихся обычаев, основаны на том, что было, что есть и что может произойти. Такие законы легко воспринимаются и без сопротивления исполняются. Плохие законы выдумываются, становясь худшим видом тирании, а потому отвергаются народом.

Законодатель может быть преисполнен желания устроить жизнь людей лучше, но он сумеет сделать это лишь в том случае, если его представления о том, что такое «хорошо» и «лучше», совпадают с представлениями о «хорошем» и «лучшем» тех, для кого, собственно, и написан этот закон. Закон есть высшее проявление мудрости.

Не потому ли законы наши плохо работают, а то и вовсе бесполезны, что Дума печет их, как пироги, не озабочась изучить вначале их пригодность для российского общества? Не потому ли крупные «мухи» российского бизнеса без труда прорываются сквозь эту паутину законов, а всякая мелкота застревает

и гибнет в них? Не потому ли народ наш беден, что у нас слишком много законов? Не потому ли мы никак не изживем коррупцию, что в этих законах слишком много запретительного и почти отсутствует разрешительное?

«Чем ближе государство к своему падению, тем многочисленнее его законы», — заметил мудрец еще в далекой древности...

1. ЭТИ «ГОРЬКИЕ» ОБЩИЕ ВОПРОСЫ...

Обсуждая проект нового закона об образовании, который надо полагать законом № 2 после Основного закона — Конституции РФ, мы не можем не коснуться хотя бы некоторых общих, «философских» вопросов образования, его взаимосвязи с человеком, обществом, культурой, наукой. Прежде чем рассуждать о структуре законопроекта, его главах, статьях, новеллах и отдельных нормах, совершенно необходимо ответить на самый важный вопрос, что это такое — в целом. Детали и частности, безусловно, важны, но главное — что представляет собой данное явление в своей сущности? Кому, чьим интересам служит этот закон? К чему приведет через годы?

Ведь начинаем не с нуля: позади почти 20 лет реформ образования. И действовали мы не по «понятиям», а по законам. Что же в результате?

1. О некоторых итогах модернизации российского образования

Подойдем к оценке итогов «модернизации», используя кибернетический принцип черного ящика.

Что у нас на «входе»? **Новации:** универсализация государственных педагогических и прочих вузов; бесконтрольный рост негосударственных вузов; Единый государственный экзамен (ЕГЭ); государственные именные финансовые обязательства (ГИФО); тестирование; государственные образовательные стандарты первого, вскоре — второго, теперь — третьего поколения; вступление в Болонский процесс и — уровневая система образования: бакалавриат и магистратура; кредитно-модульная система зачета успева-

емости студентов; компетентностный подход; абсолютно новые правила сдачи выпускных экзаменов в школах и приема в высшие учебные заведения на основе утверждения ЕГЭ в качестве «истинно объективной» оценки знаний. Идеи продолжают вылетать одна за другой...

Что происходит в самом черном ящике (т. е. в системе образования), мы (как будто) не знаем.

Что же на «выходе»? Это главное! Должно быть **возросшее качество образования**, ради которого на протяжении почти двух десятилетий затрачены огромные деньги и силы — на разного рода эксперименты, исследования, научные конференции, подготовку поправок к существующим законам, новые законы и т. д.

Так что имеем в результате?

Если говорить о школе, то, по словам многих учителей и директоров, с которыми мне довелось беседовать на эту тему, **большинство детей просто перестали нормально учиться**. Этот вывод подтверждают преподаватели вузов, которые считают, что **образовательный и общекультурный уровень абитуриентов резко снизился и продолжает снижаться...**

Скажут: это общие слова, субъективный взгляд и т. п. Посмотрим, как выглядит модернизация («реформы») высшего образования **начала 1990-х годов** в глазах образовательного сообщества. В октябре–декабре 2009 г. Российский государственный социальный университет опросил 243 эксперта во всех федеральных округах России (Образовательные технологии, 2010: 7–19). Положительно модернизацию оценили только 11% опрошенных, отрицательно — 33%, противоречиво — 54%. «Реформы» высшего образования **последних лет (начала XXI в.)** положительно оценили всего 7%, отрицательно — 48%, противоречиво — 42%.

Экспертов спросили о том, как они оценивают **качество высшего профессионального образования 1970–1980-х годов** по сравнению с тем, которое мы имеем сегодня. Ответы: «оно было гораздо выше, лучше, чем сейчас» — 27%; «в главном оно было лучше» —

61%. Причем такие оценки характерны для всех федеральных округов.

Более 11% экспертов отметили растущую конфликтность, **опасность гражданского неповиновения** вузовской общественности и студентов.

Модернизация продолжается. Нельзя, однако, не заметить любопытную тенденцию: сегодня волнуются не только «низы», начинают волноваться уже и «верхи»: все больше беспокоятся о тщательно продуманных госстандартах, типовых программах, базовых учебниках, единстве учебно-воспитательного процесса. Вам это ничего не напоминает? Вот именно: новое — это хорошо забытое старое. А тут и забыть-то еще не успели: мы являемся свидетелями возвращения в российскую школу и вузы некоторых правильных в своей сути параметров советского образования. И это вовсе не отвергает необходимость модернизации, не означает запретов на свободу и демократию, авторские программы и методики, экспериментальные учебные пособия и разного рода новации и инновации.

Российская власть находится перед сложнейшей задачей «перезагрузки» сознания миллионов людей и формирования «нового человека», без которого «новую» Россию построить невозможно.

2. Гонки в сторону пропасти

Человечество хорошо знает, что и как происходит при переходе от капитализма к социализму, на примере не только СССР, но и многих других стран мира. Возврат «первой в мире страны социализма» в лоно капитализма осуществляется в мировой истории впервые. По сути, это очередной глобальный социальный эксперимент, в который вовлечены помимо их воли сотни миллионов людей, родившихся и живших в пору социализма. Сознание этих людей глубоко поражено социалистическими идеями, которые проникли в их психологию, выработали определенные навыки и привычки мышления, общения и поведения. Глупо думать и говорить, что идеалы социализма были чужды

большинству из них. Противники социализма существовали, но в ничтожном меньшинстве. И всенародный референдум, проведенный весной 1991 г. по поводу того, нужно распускать СССР или нет, дал на этот вопрос исчерпывающий ответ: подавляющее большинство населения СССР стояло за его сохранение, а стало быть, принимало идеологию социализма. Уж я не говорю о тех, для кого идея социализма была своего рода религией, кто веровал в нее истово и безраздельно.

Мне кажется, что поначалу эту сложнейшую задачу попытались решать именно так, как и следовало бы: сложными способами, тонкими приемами. Была объявлена **реформа образования**. Но от этого понятия вскоре отказались. Ибо реформа — это преобразование в какой-нибудь области общества, не касающееся основ существующего социального строя. А слову подлежали именно основы. Тогда стали говорить о модернизации.

Помню совещание ректоров вузов по этому поводу в Российской академии государственной службы при Президенте РФ. На вопрос из зала: «В чем разница между реформой и модернизацией?» — председательствовавший на этом совещании член Совета Федерации губернатор Республики Карелия С. Катанандов ответил незамысловато: «Да никакой!.. Надо сделать, чтобы все стало не так, как было раньше». Если не изменяет память, это было в 1996 г.

И понеслась душа... Увы, не в рай!..

И вот мы обсуждаем, по моему глубокому убеждению, **самый главный (после Конституции) закон России**. Закон об образовании, модернизация образования — это не отраслевые задачи, это не задачи строительства дорог, не реформы правоохранительной системы, армии, финансовой системы и т. п. Это проблема и задача глобальная, комплексная, от которой в нашей жизни зависит все: и экономика, и политика — все.

К сожалению, ни власть, ни национальный капитал, ни население до сих пор не понимают, что главный вопрос **самосохранения российской нации и России** как суверен-

ного государства — это именно вопрос образования (воспитания) широко и универсально мыслящих граждан, сознающих ответственность за будущее своей страны, ныне происходящее в России перед дедами и пращурами, собственными детьми и внуками. А не выращивание идеальных и терпеливых «винтиков» для «новой» государственной машины, бессловесных «компетентных» работников новорусского капитала.

Какой тип, какая модель образования (а стало быть, какой закон о нем) нужны России? Вот вопрос вопросов. На мой взгляд, Россия должна культивировать свободное образование, образовывать **человека понимающего**, создавать **понимающее общество**, которые (человек и общество) способны к целостному и универсальному восприятию картины мира. Лишь в этом случае в России могут сформироваться интеллектуальная **элита общества** и средний класс, способные не только противостоять «элите» государственной власти и бизнес-элите, но и контролировать их. Лишь в этом случае в России будут не только присутствовать идеи свободы и демократии, принципы «священности» частной собственности, рыночных отношений и добросовестной конкуренции, но и возникнет широкая сеть самых разнообразных социальных институтов, обеспечивающих господство названных идей и отношений. Такое положение вещей и называется **демократией**. Не на словах, а на деле. В противном случае под лозунгами демократии страна неизбежно будет двигаться в сторону авторитаризма и диктатуры.

Какой же тип, какая модель просматриваются в предлагаемом нам законопроекте? Модель **догоняющей модернизации** по западным образцам. У них Болонский процесс — и у нас тоже. У них бакалавры и магистры — у нас тоже. У них единый государственный экзамен, модульная система — у нас тоже. Главное — вписаться в их цивилизацию, т. е. быть такими же, как они. Ну а тайная надежда — не только догнать, но и перегнать.

Однако все это мы уже, как говорится, проходили. Советский Союз действовал под

лозунгом «ДиП» — «Догнать и перегнать Америку!» Во всем. И ведь кое в чем не только догнали, но и перегнали! В частности, в образовании.

Известно обращение президента США Дж. Кеннеди (1958 г.) к нации, в котором он говорил: «...Величайшая опасность, угрожающая нам, не ядерное нападение. Голая правда такова: мы подвергаемся величайшей опасности проиграть титаническое соревнование с Россией, причем при этом не будет запущена ни одна ракета. Год назад при обсуждении внешних дел, вероятно, не упомянули бы **просвещения**. Сегодня мы не можем избежать этого. Я не знаю, верно ли, что битва при Ватерлоо была выиграна на площадках для игр в Итоне. Однако не будет преувеличением сказать, что битва, которую ведем мы сейчас, может быть выиграна или проиграна **в школьных классах Америки**. <...> Мы должны положить конец такому положению, когда только четверо из пяти наших **лучших** школьников оканчивают школу и только двое из пяти идут в колледж. Мы не можем позволить себе платить преподавателям в колледжах и школах, развивающим **умы** наших детей, меньше, чем мы платим слесарям и водопроводчикам, обслуживающим наши дома...»

Реализуя «догоняющую модернизацию», Россия **полностью** заимствует инновации и модели западных стран, и прежде всего США. Беда не в том, что заимствует (это нормально, естественно), а в том, что **слепо копирует** и привносит на российскую почву их опыт, во-первых, без учета специфики российского менталитета и наших условий бытия; во-вторых, без понимания причин, по которым эти чужие инновации и чужой опыт возникли «там», без прохождения и переживания трудностей и проблем вживления нового на отечественной почве.

Без желания понять, что разного рода кризисы, которые сотрясают Европу, США, Россию и многие другие страны, есть следствие — в первую очередь! — **изжившей себя парадигмы развития западного общества и той модели образования, которое оно**

культивирует: вместо образования, которое развивало бы в человеке способность **понимать Происходящее самому**, вместо универсальности и широты мышления его фаршируют специальными знаниями, умениями и навыками, полагая, что этого вполне достаточно, чтобы выполнять строго определенные функции и заработать на жизнь. **Умения и навыки, а теперь еще и «компетенции» принимаются за понимание.**

Но это далеко не так. Платой за такой взгляд на образование стала утрата человеком способности видеть целое, фрагментарность, осколочность мышления. Худо-бедно людей научают видеть части, но интегрировать, синтезировать большинство не умеет, не желает уметь и не понимает, зачем это нужно. Сила человеческого разума ослабевает. Аналитические и творческие способности угнетаются. В цене практическое знание. Не случайно. Позволю себе отвлечься (как может кому-то показаться) от основной темы.

...Когда-то человечество совершило фундаментальную ошибку: оно сделало **доход и прибыль высшей целью своей деятельности**, поставило экономику и материальное выше и впереди образования и духовного начала. Отсюда все беды. Теперь мы в беличьем колесе: «Решим проблемы экономики — займемся образованием». Но проблемы экономики никак не решаются, усугубляются, ухудшаются, денег на образование все меньше, оно все более подчиняется задачам экономики и тех, кто ее делает. Но кто они, эти люди? Они — плод все ухудшающегося образования.

Не могут деньги и вещи быть **действительным смыслом жизни**. Но уже давно (а ныне в России особенно) именно они и все материальное для подавляющего большинства — главная ценность, стоящая выше совести, чести, справедливости. Жизнь обесмысливается. А там, где **нет смысла, там нет нравственности**.

И вот 4 февраля 2010 г. президент Франции Н. Саркози, открывая Давосский экономический форум, обращается к финансовым

акулам мира и говорит им о пороках капитализма, призывает **«переосмыслить, перепланировать, перестроить» капитализм, «сделать его более нравственным»**. Задает вопрос: «Какой капитализм нам нужен?» И отмечает: «Если мы не ответим на этот вопрос, то поставим под угрозу свое будущее».

Но еще в 1992 г. на международной конференции под флагом ООН «Окружающая среда и развитие» на вопрос: «Какой капитализм нам нужен?» — был дан совершенно недвусмысленный ответ: «Парадигма развития человечества, в основе которой лежит безудержная погоня за прибылью (т. е. капитализм. — И. И.), полностью и окончательно исчерпала себя, и дальнейшее следование по этому пути **ведет человечество к гибели**». Была принята резолюция «Повестка на XXI век», согласно которой 146 лидеров государств мира поставили свои подписи под обязательством разработать программы перехода государств на путь устойчивого развития.

Но все это оказалось блефом. В 2002 г. ООН вновь собрала конференцию, теперь в ЮАР, в Йоханнесбурге, чтобы оценить перемены. Вывод: положение дел изменилось, но не в лучшую, а в худшую сторону.

Может быть (по прошествии 28 лет!), президент Франции не знает об этом?

Между тем в качестве одного из основных путей выхода из критической для мирового капитализма ситуации Конференция ООН в 1992 г. рекомендовала **коренным образом изменить существующую систему образования**. В 1996 г. ЮНЕСКО подготовила доклад «Высшее образование для XXI века», в котором эта рекомендация была всесторонне обоснована. Однако за прошедшие годы никаких кардинальных перемен в мировом и европейском образовании не произошло (если не считать принятия Болонской декларации о формировании единого европейского образовательного пространства), оно катится все по той же накатанной дорожке, ведущей в пропасть.

О том, что образование **первородно** по отношению ко **всем** вопросам жизни, что оно

определяет **все** человеческие качества, способности или неспособности людей к разумной самоорганизации, умению жить обществом, ставя его интересы выше эгоистических интересов отдельных индивидов, готовых ради богатства на любые преступления и войны, ни в Европе, ни в США не идет даже речи. Образование перманентно реформируют, но организаторы реформ уходят от сути и подлинной глубины проблем образования, не касаются его **предмета и содержания** — чему учить?

Правильней говорить об **имитации реформ** и модернизаций, о том, что мы являемся свидетелями и невольными участниками этого процесса, наблюдаем, как в административном восторге чиновничья рать рушит то, что еще далеко не изжило себя, и насильственно внедряет то, что нежизнеспособно и вредносно для образования...

Я не могу понять, как в таких условиях наше общество будет решать задачи инновационной деятельности и модернизации, о которых так много говорится. **Ведь качество любого рода человеческой деятельности зависит от качества человеческого материала, который включен в процесс этой деятельности.** Это фундаментальная истина! В любом деле все зависит от того, кто это дело делает, — от уровня знаний, понимания, моральных, волевых, этических и прочих качеств личности или «совокупного индивида» — организации, общества. Но качество этого материала не улучшается, а падает и снижается; не стихийно, а сознательно. В то время как сложность проблем и задач общественного развития (глобальные проблемы человечества) возрастает объективно.

Если мы действительно собираемся возвысить Россию, то необходимо наращивать **творческий потенциал** в массе населения страны. **Именно — в массе**, а не только в бизнес-элите и управленческой верхушке.

Системе российского образования более всего необходимы **спокойствие, стабильность и устойчивое развитие.** Качество образования намывается, как золото — по крупинке и не враз, а довольно медленно. В си-

стеме образования уже брошено так много нового, что она попросту не успевает переработать новации. На мой взгляд, существует задача **минимизации ущерба** от множества перемен, которые в последние годы нагрянули в школы, учреждения СПО и вузы. Однако новый законопроект только увеличивает их количество.

3. О правильном соотношении

отечественного и зарубежного опыта

Каждая страна имеет свою историю развития образования: свою — Италия, свою — Франция, свою — Германия, свою — Испания. Каждая из систем образования этих и других стран имеет свои достижения, свою специфику, которыми они гордятся и дорожат, не хотят и не собираются жертвовать ими ради общих целей, ради интеграции. Совсем не случайно поэтому в одной из статей Болонской декларации говорится о том, что при осуществлении ее общих принципов должно быть обеспечено «полное уважение к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии». Иначе говоря, Болонская декларация — это не приговор, подлежащий немедленному исполнению. Каждая страна вправе продолжать идти своим путем, опираясь прежде всего на собственный опыт, выстраивать собственную стратегию и систему образования, осуществляя модернизацию и разного рода новации, исходя прежде всего из своих **внутренних** целей и задач развития.

Именно так и поступают некоторые европейские страны. Мне приходилось встречаться и беседовать с президентами и ректорами университетов Франции, Италии, Германии, Швейцарии. Да, они следуют установкам Болонской декларации, но действуют осторожно, с необдуманными новациями не спешат. По их словам, Болонский процесс буксует, это будет продолжаться десятилетия...

Каждый здравомыслящий человек понимает, что в конечном итоге изменить систему образования — значит изменить поведение

тех, кто учит и кто учится; изменить содержание, формы и методы обучения и воспитания. Но это означает перемены в **культурном коде нации**. Неужели кто-то поверит, что Франция, Германия, Великобритания, Италия, Испания согласятся отбросить названия своих стран и станут числиться под каким-нибудь номером или просто именоваться частью Европейского союза? Что французы, англичане и немцы, десятки раз воевавшие друг с другом, способны стать настолько толерантными друг к другу, «вдруг» так возлюбят друг друга, что согласятся быть просто «европейцами», а не немцами, англичанами, французами? Ни-ког-да.

Любые декларации, постановления и законы бессильны перед **национальным чувством**. Изменение национальных систем образования — это процесс эволюционный, длительный и трудный; он будет происходить под воздействием столь же долговременных изменений в самих национальных культурах. Другое дело, что образование — это в каком-то смысле «дочь», а в каком-то — «мать» культуры. Там, где требования Болонской декларации близки к национальным традициям в образовании (например, в Великобритании, где триада «бакалавр — магистр — аспирант», тестирование и другие параметры существуют издавна), там интеграция в этот процесс прошла без особых затруднений, а изменения в системе образования оказались минимальными. Но так повезло далеко не всем странам, и меньше всех — России.

Россия шла в создании системы образования своим, особым путем. И связан этот путь вопреки широко распространенным представлениям не с Западной Европой, в образование которой мы ныне интегрируемся, а с Византией, именами братьев Кирилла и Мефодия — славянских первоучителей и первопросветителей. Отставание дореволюционной России в образовании от Европы на несколько столетий объясняется варварским разграблением Константинополя как раз европейскими крестоносцами и особенно страшным разгромом России татаро-монголами.

Выделяются два основных периода становления системы образования в дореволюционной России: **догосударственный**, который охватывает допетровские времена (XV–XVII вв.), и **государственный** — период правления династии Романовых, начиная с Петра I и заканчивая царствованием Николая II. В 1632 г. (царствование Михаила Федоровича) было открыто первое русско-украинское высшее учебное заведение — Киево-Могилянская академия. В 1725 г. по указу Петра I в Петербурге основана Академия наук, а при ней Академический университет и гимназия. В 1755 г. Елизаветой Петровной учрежден Московский университет.

Я не собираюсь пересказывать историю российского образования и вспоминаю лишь некоторые даты и факты, чтобы обратить внимание читателя на одно важнейшее обстоятельство: история эта есть **история непоследовательности, нестабильности, шараханий из стороны в сторону, то прорывов вперед, то отступлений назад**. За исключением, пожалуй, эпохи Петра I, который имел ясные цели в реформировании России, внятные военные планы, подчинил этим целям все ресурсы, в том числе образование.

На протяжении XIX в. **четырежды** — по числу императоров — в высшем образовании России шли **реформы и контрреформы**. Самодержавное государство то давало высшему образованию некоторые послабления, то вновь сворачивало его свободы. Отечественные университеты рассматривались как очаги вольнодумства, революционности и безнравственности, особенно в начале XIX в., после того как в Западной Европе, прежде всего в Германии, прошли студенческие волнения.

В 1830 г. царское правительство закрыло Варшавский и Виленский университеты.

В 1835 г. был введен новый устав университета, который юридически упразднил университетскую автономию.

Студенческие волнения конца 50-х — начала 60-х годов XIX в. привели к тому, что университетская автономия была восстановлена. Однако в 1884 г. был опять введен новый

университета, согласно которому он был полностью отдан под контроль Министерства просвещения. Академические свободы были снова ликвидированы. Передовые профессора выступали с протестами. Периодически вспыхивали студенческие волнения. В 1911 г. из Московского университета были исключены 1000 студентов, 130 профессоров были вынуждены уйти в отставку.

Серьезного внимания самодержцы и их правительства к образованию не проявляли. Согласно переписи 1897 г. из 1000 жителей России читать и писать умели лишь 223 человека, а остальные 777 человек были полностью неграмотны.

Совершенно по-иному ставились и решались вопросы образования в советское время, что бы о нем сегодня ни говорили.

В 1918 г. советское правительство поставило задачу обязательного бесплатного образования для всех. В 1919 г. был издан Декрет о ликвидации безграмотности. Школы ликбеза действовали повсюду — на заводах и фабриках, в деревнях, в армии. Для посещающих курсы ликбеза сократили рабочий день. Развитие образования было тесно увязано с главной экономической целью — индустриализацией страны.

Через 20 лет — к 1939 г. читать и писать в СССР уже умели 90,8% мужчин и 72,6% женщин. Быстрыми темпами росла сеть начальных и средних школ, появились техникумы и рабфаки — для подготовки рабочих к учебе в высших учебных заведениях, которых уже в 1920 г. было 244! (В канун революции в России насчитывалось всего 60 высших учебных заведений.) Бюджет страны строился прежде всего с учетом нужд образования. Экономический эффект от введения только всеобщего начального образования в 43 раза превысил затраты на его внедрение. Еще более выгодным было введение **бесплатного** среднего и высшего профессионального образования. Иностранные специалисты, которых советская власть была вынуждена нанимать в период индустриализации, покидали страну; их заменили собственные, отечественные.

Вот поразительный факт: в 1943 г., в тяжелейшую пору Великой Отечественной войны, Совет народных комиссаров требовал вовлечь в школу **всех** детей школьного возраста! В 1944 г. из-за нехватки учителей **из воюющей армии были отпущены все учителя** и те, кто хотел учиться, чтобы стать учителем.

Сталин и его окружение понимали, что для реализации стратегических задач, долгосрочных планов, достижения любой высокой цели нужен высокообразованный народ. Создание ядерного и водородного оружия, выход в космос, лидерство СССР во многих областях науки были не делом случая, а итогом планомерных перемен в образовании начиная со школы, в которой еще **в годы войны** были пересмотрены учебные программы в сторону усиления преподавания физики, химии, математики, биологии. Были созданы новые технические факультеты и вузы, а главное — атмосфера всеобщего увлечения наукой и техникой. «Что-то физики в почете, что-то лирики в загоне!..» — писал Б. Слуцкий.

В царской России и в СССР действовала **субъект-объектная** (учитель-учащийся) **парадигма образования**, идущая из древности. И в ней есть великая правда и сила: учить должен тот, кто уже научился, кто знает, чему и как учить. Учащийся — это и сосуд, который надо наполнить знаниями, и факел, который надо зажечь, чтобы далее он следовал своим путем, освещая его светом собственных знаний и своего понимания жизни.

Нас учили **думать о смысле жизни**, находя его в том, чтоб уважать **традиции своих дедов и отцов**, чтоб находиться в постоянном поиске этого смысла, в процессе самосовершенствования.

В нас воспитывали чувства долга, чести и совести, стремление занять достойное место в жизни, чувство заботы о том, чтобы не растерять свой духовный и нравственный багаж, **оставаться самими собой**, не терять собственного достоинства и самоуважения.

Нас вели **от простого к сложному** по тем учебникам и конспектам лекций, игнориро-

вать которые было невозможно. Других просто не существовало. Это так. И это, конечно, не совсем хорошо, можно сказать — плохо...

Нас учили схватывать **целое** в предмете, понимать **сущность** вещей — иногда в ущерб частному, деталям. (Из техникума помню правило, которому нас учил математик Василий Иванович Сенников: «Знание общих правил легко возмещает незнание некоторых частных»). **Учителя — учили, ученики — учились.**

В школе и вузе нас учили любить Родину и людей, воспитывали способность к самоотверженному труду и подвигу на ратном поле — ради «других», ради Отчизны. Культивировался **героический тип личности**. Этой цели служили образование, литература и кино, на нее работала вся система агитации и пропаганды.

В докладах Всемирного банка, по рекомендациям которого в начале 90-х годов XX в. осуществлялись слом и реформирование советской системы образования, говорилось, что недостатком системы высшей школы в СССР была **чрезмерная специализация**. С одной стороны, это так и было. А разве могло быть иначе в стране с высокоразвитой индустрией с сотнями отраслей, сельским хозяйством, которые полностью обеспечивали трехсотмиллионное население всем необходимым для жизни?

Но в то же время нас учили глобальным взглядам на изучаемый предмет, ну и конечно, коммунистической идеологии. Поэтому, я думаю, учащимся и недодавали именно специального, конкретного, «живого» знания. Отсюда правило, с которым сталкивался выпускник вуза, придя на производство: «Забудь все, чему тебя учили в институте, и начинай учиться делу...» Ну и в чем тут проблема? Не было, нет и не будет такого учебного заведения в целом мире, где человека могли бы научить всему и на всю жизнь. «Век живи, век учись!» — говорили нам. И мы доучивались, а потом прекрасно работали. Говорю это как человек, окончивший строительный техникум, танкотехническое

училище, институт инженеров железнодорожного транспорта, работавший слесарем и мастером на стройке, начальником цеха на оборонном заводе.

Да, в советском образовании было, скажем так, немало перегибов. Временами — запредельный коллективизм, нередко — пренебрежение интересами личности, индивидуальными особенностями и правами человека. Безусловно, эти «перегибы» искаверкали судьбы множества людей. В конечном счете это нанесло вред и всему обществу.

Но что важнее: «человек» или «компетентный специалист»? Специальности можно доучиться. Это принято во всем мире. В США на переподготовку кадров ежегодно расходуется 70 млрд долларов. В России — от 300 до 350 млн долларов. Так — всюду. О курсах по переподготовке совести и чести я не слышал... Совесть и чести, доброте, любви к человеку, чувству долга, одним словом, духовности и нравственности, если их не дали тебе за годы учебы школа и вуз, на производстве не «доучишься».

Существенной особенностью российской системы образования во все времена — царские и советские — была **необходимость подготовки людей к отражению постоянных военных угроз**, ведению войн на стороне союзников и по собственным замыслам. Именно поэтому в давней истории с раннего детства церковно-приходские школы, разного рода военные училища, а потом и высшие учебные заведения, церковь культивировали любовь к России, готовность жертвенно служить Отечеству. Державный и соборный (при советской власти — коллективистский) дух пронизывал жизнь населения, всю культуру страны, формируя из века в век **особую психологию российской, и прежде всего русской, нации, особое — подвижническое, героическое — поведение отдельных ее членов**, позволявшие России совершать великие дела в мирные годы, одерживать великие ратные победы.

Снова скажу: за чрезвычайно короткий исторический срок Советский Союз, освоив

все лучшее, что было в мировом, прежде всего европейском, образовании, добился в этой области феноменальных успехов. Образование и наука были подлинными локомотивами в развитии советской экономики, воистину непосредственной производительной силой общества. Человеческий капитал, созданный в эпоху социализма, до сих пор «работает» и созидает в новой России. В том числе, и в системе образования, которое, убежден, до сих пор во многих вузах остается вполне качественным. Его низкие позиции в мировых рейтингах есть не что иное, как следствие политической пристрастности и старинной нелюбви к России. Советы и «стратегии», предлагаемые России Всемирным банком, Международным валютным фондом, им подобными организациями и частными лицами вроде Дж. Сороса, а хоть и целыми странами, я рассматриваю как политические диверсии, в какие бы маскировочные халаты они ни рядились. Российские граждане, которые сотрудничают, а тем более водят дружбу с этими структурами, представляются мне их агентами, не важно — корыстными или бескорыстными, по наивности или по внутреннему убеждению. От них исходит дух самоуничижения, перерастающий со временем в их личный комплекс неполноценности, который они распространяют на всю российскую нацию, на весь наш народ.

Будем отдавать себе отчет в том, что модернизация экономики и образования во всех странах мира идет прежде всего под влиянием глобализации. Процесс этот далеко не стихийный. В основном он управляем со стороны США. «Новый мировой прядок», который они устанавливают, не по душе многим странам, которые хоть что-нибудь значат в мире. Именно глобализация «по-американски» и имперские амбиции США породили в конце XX в. и особенно в начале XXI столетия различные интеграционные процессы. Дабы выстоять в конкурентной борьбе с США, европейские государства создали Европейский союз, объединив свои разрозненные экономические потенциалы

в единый экономический механизм. По той же самой причине они решили противостоять единым фронтом и экспансии американского образования. Именно угроза американизации европейского образования вызвала к жизни Болонскую декларацию. Таким образом, идея создания единого пространства высшего образования Европы, породившая Болонский процесс, имеет прежде всего **политическую природу**.

Парадокс состоит в том, что даже беглый взгляд на содержание Болонской декларации говорит о том, что предлагаемые принципы, формы и методы построения новой унифицированной системы высшего образования, в которую в 1999 г. объединились 29 европейских государств и к которой в 2003 г. присоединилась Россия, в основном свойственны именно Соединенным Штатам Америки. Как говорится, приехали...

Известно, что в основе философии американской системы обучения и воспитания лежат индивидуализм и жесткий прагматизм. Смысл жизни? В обретении свободы, вера **только** в свои идеи и силы. Отлично! Отсюда — полная личная независимость. И отсюда же признание реального неравенства людей. В США властвует идеология неолиберализма, либертарианства.

Россия застряла на пути от ультралиберализма, навязанного ей изначально творцами реформ, к «социальному государству», провозглашенному в ее Конституции. Система образования на американский манер не может не нанести вреда системе отечественного образования, а значит, ее экономике, культуре, всему сложившемуся веками образу мышления, поведения и жизни людей. Особенностью русской культуры является **коллективистский** характер жизнеустройства. Учащиеся и студенты, если основываться даже только на наблюдениях, в подавляющем большинстве ориентированы на традиционную субъект-объектную систему обучения. Здесь уместно сослаться на мнение Ж.-Ж. Руссо в отношении реформ Петра I и Екатерины II: «Они

хотели сделать немцами или англичанами жителей своей страны, хотя успех мог бы к ним прийти только в том случае, если бы прежде всего они уделили внимание русским!»

Тем не менее, судя по уже принятым законам о бакалавриате и магистратуре, тестированию, Единому государственному экзамену, а также законопроекту «Об образовании в Российской Федерации», острота организационно-методических проблем будет определяться тем, что нам предстоит полностью сменить традиционную субъект-объектную образовательную парадигму (преподаватель — учит, студент — учится) на принятую в США, а также во многих странах Западной Европы субъект-субъектную.

Если общество примет эту парадигму, то это будет означать радикальную ломку и без того серьезно искореженного отечественного образования. Ибо новая образовательная парадигма предполагает право студента по своему усмотрению выбирать не только дисциплины и преподавателей, но и составлять удобный для себя график освоения учебных дисциплин, устанавливая так называемый асинхронный режим учебы. Студент оценивает компетентность преподавателя, не терпит жесткого контроля посещаемости и т. п. Он свободен, он сам оценивает свои успехи и свою компетентность.

В Великобритании, например, учащийся школы в 14 лет может сам определить свою дальнейшую образовательную траекторию. В 14 лет — самостоятельно. Как говорится, круто. Но вспомним себя в этом возрасте, многое ли понимал каждый из нас?

...Вспоминаю «перестройку», конец 80-х, министр высшего и среднего специального образования СССР Г. А. Ягодин разрешил свободное посещение лекций в вузах (по примеру США). Посещаемость обвалилась. Ректоры и преподаватели были шокированы... Вспоминаю III съезд ректоров России в 1999 г., когда Ягодин с трибуны попросил у собравшихся прощения за эту «новацию»...

В 2008 г. коллектив авторов под руководством Я. Кузьмина и И. Фрумина при участии Всемирного банка и Международного валютного фонда разработал и опубликовал стратегическую модель трансформации отечественной системы образования под названием «Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» (М-2020). В этом труде масса новаций. Некоторые нашли место в новом законопроекте, а часть уже узаконена.

Вот, например, бакалавриат. «Благодаря» ему высшее образование становится массовым и всеобщим. Но высшим это образование является лишь по названию, номинально. Согласно М-2020 «первая ступень высшего образования фактически превращается в продолжение общего (школьного), ее главная задача — это продвинутая социализация, а не получение профессиональных компетенций» (Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях, 2008: 13). Бакалавриат — это даже не техникум, это — профанация высшего образования. Высшее образование в действительности — это магистратура. Но, как показывает мировая практика, на этот уровень образования претендует не более 20–25% бакалавров, ибо за магистратуру, как правило, надо платить значительные суммы, неподъемные для абсолютного большинства российских граждан.

В 30-е годы прошлого века президентом Гарвардского университета Джеймсом Конантом был придуман план для **возвращения новой элиты**. И появился тест, который по планам создателей должен был способствовать отбору талантливых людей и превращению в итоге **классового общества в бесклассовое**. Случилось наоборот. Тест оказался мощным и надежно закрепляющим средством поступления привилегированных студентов в престижные высшие заведения. Чаще всего тесты лишь определяют приобретенные навыки, а не врожденные способности, как считалось ранее. Главный итог американского теста: **чем богаче семья, тем лучше школа и социальное окружение, тем**

выше результаты экзамена (Независимая газета, 2010: 8).

Мы в точности повторяем путь западных образовательных систем, ведущий к **социальному и интеллектуальному расслоению общества** за счет дифференциации доступности образования; при этом расслоение общества по уровню образования уже имеет тенденцию становиться **наследственным**. На вечные времена?..

С каждым годом количество бедняков в России только увеличивается. На днях услышал по ТВ новость: в 2010 г. численность российских граждан, живущих за чертой бедности, умножилась. От уровня жизни в СССР, и без того совсем не высокого, мы скатились намного вниз. Как далеко будем катиться?

...Читал недавно книжку про императора Александра I и его отца Павла I. Наткнулся на такой текст: «В газетах того времени можно было прочесть: «...продаются дворцовые люди: девка 18 лет, которая умеет шить цветами и белье чинить, из крестьян; мужик 40 лет, женщина 35 лет, сын 14 и девка 16 лет; все они хорошего поведения; серый попугай, который говорит чисто по-русски и песни поет, да гнедой рысак... Тут же отдается лакей с женой в услужение, лакей — портной, а жена — хорошая прачка и шьет в тамбур цветами и блонды плетет; оба хорошего поведения...» (Валлоттон, 1966: 45).

Боже мой, но это ж 1801 г., совсем рядом — всего-то двести с небольшим лет!.. А до 1861 г., когда отменили крепостное право, и вовсе рукой подать...

В российской системе образования есть немало реальных проблем, которые никак нельзя свести к вопросу о том, угодим мы или не угодим «цивилизованной» Европе, а заодно и дебилизированной Америке тем, что точь-в-точь и год в год исполним свои болонские обязательства. Россия должна сохранить и улучшить свою родную, стоившую великих трудов национальную систему образования исходя прежде всего из своих **внутренних** потребностей. Мировые тенденции и новации? Их, конечно, надо учитывать. И не более того.

II. СОМНИТЕЛЬНЫЕ МОМЕНТЫ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПЛАНА

В ЗАКОНОПРОЕКТЕ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Концепцию законопроекта и состав рабочей группы, которая его разрабатывала, я увидел только 23 июня на шестом (последнем) заседании рабочей группы Экспертного совета Комитета по образованию и науке СФ РФ, членом которой являюсь. Теперь стало понятным, что многое из того, что все мы, члены Экспертного совета, принимали за неточности и нечаянные ошибки, совсем не является таковым, а отражает замысел, которым руководствовались разработчики. Остановлюсь на некоторых, на мой взгляд, наиболее принципиальных моментах.

1. О понятийном аппарате

«Общей проблемой законодательства в области образования, — считают авторы проекта, — являются неразвитость и противоречивость используемого **понятийного аппарата**. Действующее законодательство в области образования практически не содержит определений используемых терминов. Это относится к определению самого понятия «образование».

Разработка понятийного аппарата — крайне важный момент, ибо мы мыслим понятиями. Однако определение понятий — довольно сложная и ответственная процедура, тем более когда понятие закрепляется в законе. Мне кажется, тут авторам удалось далеко не все.

Вот, например, понятие «образование» — ключевое для данного закона.

В статье 2 законопроекта этому понятию дается следующее определение: «**Образование — общественное и частное благо**, под которым в системе образования понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков и компетенций определенных объема и сложности».

Можно ли внести такое определение в закон? Думаю, нет. Общественное благо, как

известно, предоставляется государством в форме товаров и услуг на **нерыночной** основе, т. е. **бесплатно**. Между тем из 7,5 млн студентов около 70% оплачивают свое образование, и оно для них **благом не является**; для них оно — **платная образовательная услуга**. Образование — это «благо» примерно для 30% студентов вузов, обучающихся за счет госбюджета, для подавляющего большинства школьников, и то не для всех, так как есть **частные** школы, где обучение тоже платное. И плата эта в некоторых школах достигает 2–3 тыс. евро в месяц, т. е. 20–30 тыс. евро в год. В ведущих вузах Москвы надо заплатить в год от 15 до 20 тыс. евро. О взятках при поступлении (от 50 до 120 тыс. долларов) — не говорю (Труд, 2010а: 5). И это — «благо»?

Благо даруют. Продукты, товары и услуги покупают. Спросите студента, который учится, экономя на еде и одежде, отказывая себе в отдыхе и досуге, является ли для него платное образование «благом»? Платная услуга.

По своей структуре в экономическом плане образование в России на нынешнем этапе **смешанное**: государственные (муниципальные) бюджетные услуги (они — благо, ибо бесплатные) и образовательные услуги, которые оплачивает покупатель этих услуг. Некоторые называют их «частным благом», но мне это кажется издевательством над смыслом слова. Может, лучше сказать, «частное удовольствие»?

У меня возникло много вопросов по поводу понятийного аппарата (воспитание, образовательная услуга, платная образовательная услуга и т. д.). Я поручил Институту фундаментальных и прикладных исследований провести экспертный опрос специалистов по содержанию понятий в законопроекте. Было опрошено 90 специалистов в области образования, в абсолютном большинстве — докторов наук, профессоров, в том числе ректоров вузов, директоров НИИ, деканов, ведущих кафедрами. Едва ли не каждый дал свое определение понятию «образование», что является совершенно естественным де-

лом в науке. Однако большинство не считают возможным определить «образование» как «благо», считают это **ошибкой**.

М. А. Горбунов, зам. директора по научной работе одного из филиалов РГСУ, разъяснил суть этой ошибки с **юридической** точки зрения. «Поскольку определение дается в правовом документе, — пишет он, — указанная выше формулировка неверно определяет суть явления образования. На наш взгляд, образование не есть общественное благо. **Общественным благом** является закрепленное в статье 43 Конституции РФ **субъективное право** каждого гражданина Российской Федерации на получение образования (ст. 43, п. 1 «Каждый имеет право на образование». — *И. И.*). Очевидно, что право на получение образования и само образование есть абсолютно разные явления. С другой стороны, считаю необходимым отметить, что данная норма законопроекта является нормой дефинитивной, а дефинитивные нормы в соответствии с правилами юридической техники в некоторых случаях должны соотноситься с целями и предметом (объектом) правового регулирования того или иного нормативного акта. Поэтому в рамках настоящего заключения невозможно дать однозначный вывод о приемлемости указанного определения в контексте проекта федерального закона в целом».

В том же ключе размышляет член-корреспондент РАО А. В. Мудрик: «Представленная формулировка понятия «образование» а) неприемлема, ибо, во-первых, не обладает однозначностью, которая должна быть в законе, а во-вторых, с точки зрения педагогики имеет совершенно волюнтаристский характер и может быть заменена десятками столь же «фантазийных» дефиниций».

Ученые десятилетиями (а то и столетиями) спорят по поводу определения некоторых понятий, но так и не приходят к безусловно единому мнению, а просто заключают своего рода общественный договор толковать то или иное понятие именно так, а не иначе. К числу таких весьма сложных относятся понятия «образование», «воспита-

ние». Закрепление понятия в законе — это своего рода точка в дискуссиях. Но надо ли брать на себя такую ответственность в данном случае? Почему не использовать в новом законе старое определение понятия «образование», примененное в Законе «Об образовании» 1992 г.? Почему бы не поместить понятийный аппарат в комментарии к новому закону, который все равно надо будет издавать?

2. О «детальной регламентации»

Проект закона написан под ключевым девизом **детальной регламентации** образовательных отношений во **всех** подсистемах образования.

«...В зарубежных государствах, — пишут авторы Концепции, — развитие образовательного законодательства осуществляется в направлении **все более детальной законодательной регламентации образовательных отношений**... Законодатели исходят из того, что предметом законов об образовании наряду с общими правилами регулирования отношений в сфере образования должны **быть** (?) в том числе такие вопросы, как права обучающихся в образовательном процессе, порядок сдачи экзаменов и правовая защита обучающихся на экзамене, порядок наложения на них дисциплинарных взысканий, участие родителей в школьной жизни и тому подобное. Так, в Кодексе образования Франции в законодательной части содержится более **240 статей**, непосредственно посвященных школьному образованию, в то время как в Законе Российской Федерации «Об образовании» соответствующие нормы содержатся в одной небольшой статье «Общее образование», а также включены в ряд иных статей, регламентирующих, в частности, реализацию общеобразовательных программ или статус обучающихся... Обеспечение регламентации правоотношений в отдельных подсистемах образования в рамках одного законодательного акта снимает задачу разработки и принятия отраслевых федеральных законов по каждому уровню образования...»

«Детальная регламентация» как подход в законотворчестве, на мой взгляд, **стратегическая ошибка**.

Прежде всего потому, что Франция по своему общественно-политическому устройству — страна социал-демократическая, а в некотором смысле, я бы сказал, **социалистическая**. Но Россия-то упорно следует по **ультралиберальному** пути, и этим сказано все. Детальная регламентация неизбежно приведет к дальнейшему нарастанию централизации в управлении, **чиновничьей диктатуры и росту коррупции**.

На мой взгляд, нельзя не учитывать **социально-экономические условия**, в которых начнет действовать закон (финансовый кризис, демографическая яма, введение уровневой системы, новые образовательные стандарты, тотальное внедрение ЕГЭ). Нельзя не учитывать, что российское образование находится в **кризисном состоянии**, что вузы работают с предельным напряжением сил. Закон, в котором многие позиции вновь **пересматриваются**, вновь появляется много **нового**, не всегда обещающего улучшение, еще более усложнит ситуацию.

В кризисных условиях как никогда важно жить и действовать на основе известных принципов: «Не можешь дать денег — дай свободу», «Не навреди», «Не мешай», «Не слишком управляй». В этой ситуации важно, чтобы в обществе работали механизмы **самоорганизации, саморегуляции, самоуправления**, были созданы новые предпосылки для свободы, инициативы, творчества. Иначе откуда возьмутся идеи для столь желаемых инноваций?

В данной ситуации нужна не детально регламентированная, а, напротив, **гибкая система образования**. И уж если списываем свои законы с западных, то будем последовательны: или социализм, или либерализм.

Вот, например, Великобритания — здесь действует **принципиально иной подход** к обеспечению качества образования, чем на остальной части европейского пространства высшего образования. Модель государственного надзора на «почтительной дистанции», на расстоянии «длинной руки» (arm's

length) является основным фактором эффективности и результативности деятельности британских университетов.

Высшие учебные заведения Великобритании являются **независимыми**, автономными учреждениями со **своей собственной правовой идентичностью и полномочиями** — как научными, так и управленческими. Они не принадлежат государству, хотя большинство из них в большей или меньшей степени зависят от государственного финансирования. Высшие учебные заведения **самостоятельно** разрабатывают и предлагают учебные программы; присуждают степени в зависимости от получаемого выпускником статуса; несут ответственность за реализацию образовательных стандартов, за получение студентами знаний, умений/навыков, за их достижения и результаты учебы. Другими словами, институциональные органы дают студентам **внутреннюю** (на вузовском уровне) гарантию высокого качества как получаемого ими образования, так и академической степени, диплома или сертификата. Каждое учебное заведение имеет свои собственные (институциональные) процедурные механизмы обеспечения качества; единой модели не существует (Alma Mater, 2010: 68–69).

В Соединенных Штатах Америки вопросы правового регулирования высшего образования относятся прежде всего к **компетенции штатов и местных властей**. Это во многом обуславливает **несистематизированный** и **специализированный** характер федерального законодательства в рассматриваемой сфере. Особенность федерального правового регулирования, как отмечают исследователи, состоит в том, что «оно **не устанавливает** такие важные общие положения, как цели высшего образования, его правовую форму и отдельные виды, **не регулирует** предпосылки доступа к высшему образованию, а также права и обязанности членов учреждений высшего образования» (Образовательное право, 2010: 18).

Особый упор в «детальной регламентации» сделан на **негосударственной, частной** сфере.

Об этом следует сказать подробнее.

В Концепции законопроекта говорится: «Нормы типовых положений в силу их статуса и направленности **не могут (?)** служить основой правового регулирования целой подсистемы образования, тем более что для негосударственных образовательных организаций типовые положения являются не обязательными, а примерными (замечу: и это правильно, так и должно оставаться! — И. И.). Разработка законопроекта предусматривает **ревизию** этих актов, перенесение на законодательный уровень регулирования **всех (!)** отношений, связанных с правами и обязанностями участников образовательного процесса, которые в настоящее время в ряде случаев **безосновательно (?)** устанавливаются подзаконными актами».

В качестве западного образца «детальной регламентации», как уже говорилось, авторы законопроекта взяли Францию, а конкретно — ее школьное образование, но приложили этот пример к российским вузам, сделав особый акцент на **негосударственных (частных) вузах**.

Не знаю, как отнесутся к детальной регламентации государственные вузы, но для негосударственных вузов, основанных на **частной собственности**, она совершенно неприемлема. Надо понимать, что негосударственные (частные) вузы — хотите вы того или нет — организации по сути **предпринимательские**, ибо действуют на свой страх и риск, несут полную ответственность за результаты своей деятельности. В силу того что берут плату за обучение, они вплетены в **ткань экономических отношений общества**, это структуры по природе своей **рыночные**. Если государство собирается «содействовать развитию рынка образовательных услуг», как говорится в статье 112 законопроекта, то какое же это «содействие»? Это помеха, если не запрет.

Нетрудно представить, какими в смысле регламентации будут завтра (после «реvisions») разного рода типовые положения, которые и сегодня нигде не обсуждаются,

сочиняются в тиши кабинетов Министерства образования и науки.

Сила негосударственных вузов в сравнении с государственными заключается в большей свободе действий, в мобильности. Детальная регламентация серьезно затруднит, во многом парализует их работу.

В царские времена XIX в. в России частное образование «закрывали» дважды. Потом снова «открывали». В советские времена была монополия государственного образования. В новой России негосударственное (частное) образование существует почти двадцать лет. В этой сфере много проблем, это верно. Их надо решать, но не топором, не бульдозером. «Умом Россию не понять» именно потому, что мы из века в век только стартуем и никогда не финишируем — из-за того, что в какой-то момент по чьему-нибудь капризу сами себе ставим подножку. Нам не хватает выдержки, терпения, здорового консерватизма, о которых несколько раз говорил с телеэкрана В. В. Путин.

Роль частного образования в развитых странах, на которые ориентируется Россия, хорошо известна. Напомню: в системе высшего образования доля частных вузов в США составляет 55%, в Японии — 70%. Самые сильные вузы в США, Великобритании и многих других странах — частные. Именно с этих стран Россия все годы реформ и модернизации пытается снять кальку, но получается плохо, потому что в этих странах идут по пути развития автономии, академических свобод, создания разрешительных, а не запретительных законов вообще и в сфере образования в частности. В России количество негосударственных вузов избыточно, в их работе немало острых проблем, сокращение их количества за счет слабых неизбежно. Я «за» такую политику. Однако в законодательстве просматривается плохо скрытое намерение вытеснить их с образовательного поля вообще. Уже тот факт, что в рабочей группе по подготовке законопроекта нет ни одного представителя негосударственного сектора высшего образования, где обучается около 1,5 млн студентов, говорит о многом.

Специфика частного образования, кажется, всем понятна, но отражена в проекте слабо либо вообще не отмечена. А без ее учета и самые лучшие вузы не могут нормально функционировать и развиваться. Это касается прежде всего вопросов структуры управления и коллегиальных органов, порядка замещения и полномочий руководителей образовательной организации, распоряжения собственностью, хозяйственно-финансовой деятельности. Закон не должен предписывать, что и как делать руководителю частной образовательной организации. Ведь именно на нем лежит вся полнота ответственности за состояние дел в вузе, за его жизнеспособность. Рыночные отношения предполагают изворотливость, принятие рискованных решений, а не слепое следование инструкции, пусть даже эта инструкция названа законом.

На мой взгляд, в новом законе нужна специальная глава о негосударственных (частных) вузах как **отдельной подсистеме** высшего образования.

3. О рынке образовательных услуг

О **рыночных отношениях** в системе российского образования авторы законопроекта упомянули лишь вскользь, ненароком, в силу неизбежности — ведь рынок — это **очевидная реальность** — употребили слова «работодатель», «недопустимость монополизации и недобросовестной конкуренции», «российский и мировой рынок образовательных услуг» (ст. 87), а в статье 112, как уже я отметил, даже заявили, что государство будет «содействовать развитию рынка образовательных услуг».

Почему разработчики закона обошли этот вопрос стороной? Платное профессиональное, особенно высшее, образование в России давно стало реальным фактом. Это значит, что в сфере образования **действует закон товарно-денежных отношений**. По приблизительным подсчетам, в России из 7,5 млн студентов вузов две трети платят за образование, а из них более двух третей — это студенты государственных вузов. Навскидку здесь в обороте находится не менее 500 млрд руб-

лей в год. Это действительность, которую далее нельзя не замечать, которую надо признать, а значит, в полной форме отразить в повседневной образовательной политике и закрепить в федеральных законах.

Может, это случилось потому, что понятие «рынок образовательных услуг» не нравится министру образования и науки А. Фурсенко? Отвечая на вопросы ректоров о перспективах преобразования вузов в казенные, бюджетные и автономные, он говорил: «...Я вообще не люблю словосочетание «рыночная деятельность». Я считаю, что это не самое удачное слово для образовательной деятельности. Я считаю, надо говорить «нормальная экономическая деятельность». Это более правильное слово для того, что мы делаем. Нормальная экономика» (Вузовский вестник, 2010: 2).

Но разве дело в том, что кому нравится? Закон как минимум должен закреплять уже сложившиеся в обществе отношения в сфере образования, регулировать, но не подавлять их. Более того, он должен открывать простор тем формам образования, которые не менее эффективны, чем существующие, и могут стать еще более эффективными. В этом вопросе законопроект отстает от времени и реальной ситуации.

Среди специалистов, исследующих экономические отношения в сфере образования, утвердилось понимание рынка образовательных услуг как системы отношений по поводу купли-продажи интеллектуального продукта труда образовательных учреждений имеющимся или потенциальным потребителям. Поскольку он является одним из видов рынков труда, то на него распространяются те же законы и принципы функционирования, что и на другие рынки. На этом рынке взаимодействуют спрос на образовательные услуги со стороны основных хозяйствующих субъектов и физических лиц и их предложение образовательными учреждениями различного уровня: дошкольного, общего, начального и среднего профессионального, высшего. Здесь также осуществляется поиск и взаимодействие будущих

работников и работодателей, соединяются и одновременно сталкиваются их интересы.

На рынке действуют многочисленные посредники. Покупка образовательных услуг означает затраты (издержки), в снижении которых заинтересованы и производители, и потребители. Доходы от продажи образовательных услуг зависят от рыночных цен, складывающихся в зависимости от рыночной конъюнктуры, действия законов конкуренции, спроса и предложения. Кроме того, как и на любом другом рынке, здесь осуществляются взаимосвязанные процессы создания образовательных услуг, их потребления и государственного регулирования.

Безусловно, рынок образовательных услуг имеет и ряд особенностей, которые отличают его от всех других рынков. Образовательная услуга носит индивидуальный характер и включает неповторимую информацию. Она не исчезает в потреблении, обладает свойством обмена, но при этом не отчуждается полностью, а лишь заимствуется. И наконец, она предназначена не для всех. Почему? Это другой вопрос, который в данном случае не будем рассматривать. Ответы на него существуют, и они вполне убедительны.

Правильно организованный рынок образовательных услуг (тут не обойтись без помощи государства) должен способствовать сращиванию лучшего образования с лучшими предприятиями промышленности и сельского хозяйства, другими секторами экономики и, разумеется, науки. Так постепенно сформируется цивилизованный рынок образовательных услуг, который сегодня практически монополизирован государственными вузами. Степень этой монополизации, судя по всему, будет быстро нарастать.

На мой взгляд, в законе необходима специальная статья «Российский рынок образовательных услуг», в которой следует определить, что это такое — рынок образовательных услуг, а также все связанные с ним термины и понятия, принципы и правила (спрос, предложение, купля-продажа, продукт, товар, рыночная цена, равенство возможностей, свободная конкуренция, недобросовестная

конкуренция, монополизация в сфере образования, механизм противодействия ей, платные образовательные услуги, предпринимательство в сфере образования, частные образовательные организации и т. д.).

Данный законопроект действует в противоположном направлении. Государственное образование укрепляется: создаются бюджетные и автономные госвузы со значительными привилегиями в использовании имущества и распоряжении финансами, неограниченным правом предоставлять платные услуги. Правомерно ли в таком случае называть их государственными? Какой смысл несет это определение, если государство переносит основную тяжесть оплаты образования на своих граждан? Надо понимать, что в этом и заключается главный смысл уже принятых законов об автономных, бюджетных и казенных вузах и данного законопроекта.

Разве это правильно — выпускать государственные вузы на рынок образовательных услуг, что произошло уже давным-давно, заставляя их конкурировать друг с другом, тем более с частными вузами? Тут победа предопределена заранее на сто процентов. Государство «своих» в обиду не даст, даже слабое государство сильнее любой самой крупной и мощной частной компании, тем более вуза: одни пожарные с санэпидемстанцией любого удюшить могут. А налоговая инспекция? А Рособназор? А прокуратура? Они любую структуру в бараний рог согнут. Но где тогда — снова спрашиваю я — демократия и свобода? Где «священность» частной собственности, которая, кстати, в Конституции России стоит на первом месте, а государственная, муниципальная и прочие — за ней?..

4. Снова о ЕГЭ...

Битва за внедрение ЕГЭ шла несколько лет, хотя многим с самого начала было ясно: победа останется за реформаторами — это была их идея, они проводили «эксперимент», они же оценивали его результаты. Плюс административный ресурс. В январе

2009 г. реформаторы торжествовали: их мечта осуществилась.

Но вот в 2010 г. Левада-центр провел социологический опрос в 45 регионах страны. Итоги явно не в пользу «егэистов». С 2002 г. ЕГЭ потерял треть своих сторонников (Культура, 2010). Положительно относятся к ЕГЭ 34%, отрицательно — 43%, затруднились с ответом 23%. По мнению опрошенных, ЕГЭ оценивает знания выпускников школы по сравнению с обычными экзаменами: «лучше» — 12%, «хуже» — 43%, «ни лучше, ни хуже» — 28%. Сторонники утверждали, что ЕГЭ избавит образование от взяток. Это был их коронный аргумент. А что на самом деле? По данным опроса, взятки, блат и другие злоупотребления при окончании школы и поступлении в вузы «уменьшились» — 15%, «увеличились» — 26%, «остались прежними» — 31%, затруднились с ответом — 27% (Труд, 2010а).

По-моему, это провал для «егэистов». Между тем в законопроекте говорится, что государственная (итоговая) аттестация обучающихся «проводится в форме ЕГЭ или в форме государственного выпускного экзамена» (ст. 109, п. 2). В дальнейшем ЕГЭ посвящена специальная статья — статья 110 — на трех страницах, в которой говорится, что ЕГЭ «представляет собой форму объективной оценки достижения обучающихся... а о государственном выпускном экзамене больше ни слова. Авторы абсолютизируют ЕГЭ, и это, на мой взгляд, грубая ошибка. Закреплять ЕГЭ в законе в таком виде не следует.

Я не против тестов и ЕГЭ в принципе, но против того, чтобы их абсолютизировали, чтобы к детям и молодым людям (учащимся и студентам) относились как к машинам, сохраняющим в своей памяти цифры, даты, имена, названия происходящего. Надо проверять не столько память, сколько понимание, прежде всего понимание. Именно в этом состоит конечный смысл образования. Знания без понимания — основа воинствующего невежества.

Еще в 2002 г. я опубликовал монографию «Образовательная революция», центральной

идеей которой была замена нынешнего предмета обучения «знания, умения, навыки» (ЗУН) на новый подход: «Знания. **Понимание**. Умения» (ЗПУ). В параграфах «О новой миссии образования» и «О предметности образовательной деятельности» я тогда писал:

«Мы не понимаем (в лучшем случае — понимаем не вполне), что происходит. А раз не понимаем, то и не можем управлять происходящим.

Между тем понимание — важнейшее звено эффективной деятельности. Именно понимание определяет возможность человека действовать и последствия этой деятельности. Развитие, созидание и эффективность есть только там, где есть понимание. Понимание физических и химических процессов. Понимание смысла чисел и их взаимодействия. Понимание законов развития общества. Понимание норм права. Понимание текстов. Понимание проблем. Понимание знаний. Понимание отношений. Понимание другого человека.

Понимание по своему характеру социально. Без понимания невозможно доверие, а без доверия — эффективное сотрудничество. Человечество не сумеет развязать тот смертельный узел, в который сплелись его отношения, если не перейдет на принципиально иной уровень доверия между странами и народами, что предполагает принципиально новый уровень понимания происходящего и взаимопонимания.

Именно этим и объясняется **включение понимания в предметную область образования**» (Образовательная революция, 2002: 236). «Таким образом, в предметной области образования выявляются две особые зоны: зона понимания того, что надо делать во избежание катастрофы человечества, и зона специальных знаний, умений и навыков, которыми должны владеть люди, чтобы осуществлять деятельность того или иного рода. В этом смысле в структуре знаменитой триады (ЗУН) должно кое-что измениться» (там же: 245). Формула «Знание. Понимание. Умения» была использована как название нашего научного журнала, созданного в 2004 г.

Образовательное сообщество России в подавляющем большинстве не заметило этой идеи.

Между тем в некоторых странах, хотя и не так давно, понимание стали рассматривать как главную цель образования. Например, в Великобритании до 1990 г. на экзаменах в основном проверяли память, способность написать в эссе как можно больше и как можно быстрее. Теперь проверяют **прежде всего понимание**, навыки исследовательской работы, **понимание** глобальных взаимосвязей между различными учебными областями и методами их изучения. Учителя школ и преподаватели вузов этой страны должны помогать учащимся и студентам выработать соответствующий подход к **пониманию** прошлого (Новая и новейшая история, 2010: 205–209). Результатами обучения в Великобритании ныне считаются успехи студента в том, что он знает, **понимает**, умеет делать и демонстрировать по завершении обучения (Alma Mater, 2010: 73).

Если наши чиновники и государственные мужи на самом деле стремились модернизировать систему образования в целом и школьное образование в частности, то не надо было торопиться с введением новой системы итогового контроля. Начинать надо было с создания новых образовательных стандартов, новых программ и новых технологий, в которые (как их органичная часть), возможно, были бы включены и новые технологии контроля качества образования. Затем эти программы и технологии должны были бы длительное время проверяться на практике. В этом естественном эксперименте должны были бы участвовать не те дети и подростки, которые уже учатся в школе, а те, кто только придет в школу к его началу. При этом в разработке новых стандартов, программ и технологий должны были бы принимать активное участие не только специалисты-предметники, но и **психологи и физиологи**. Очень важный момент!

Многие великие умы отличались некой **заторможенностью**. Самый показательный пример — Альберт Эйнштейн. Будучи под-

ростком, он так долго соображал, ведя обычную беседу с матерью, что та едва не сочла его умственно отсталым. Нянька будущего великого физика за неестественную медлительность даже дразнила его «скучным дядей». А в школе Эйнштейн раздражал учителей тем, что крайне медленно усваивал новую информацию.

Великому художнику Пабло Пикассо, для того чтобы сосредоточиться на решении какой-то проблемы, требовалось почти полчаса вертеть в руках какую-нибудь безделушку — старый платок или сломанную расческу, прежде чем он наконец находил нужное решение.

Невероятными тугодумами слыли основоположник кибернетики Норберт Винер, комик Чарли Чаплин, поэт Андрей Белый, композитор Александр Бородин.

А вот пример из нашей, российской действительности. В трехтомнике «Воспоминания» великого физика и диссидента А. Д. Сахарова есть такие строки: «Несколько раз я пытался участвовать в олимпиадах, но всякий раз неудачно — мне не удавалось сосредоточиться в условиях ограниченного времени» (Сахаров, 2006: 81).

Почему же люди, которые с виду кажутся, мягко говоря, слегка туповатыми, а при разговоре — тяжеловесными, демонстрируют чудеса интеллекта? Причем одни удивляют публику своими яркими озарениями иногда, а другие — с завидной регулярностью. Как показали недавние исследования, **медленная работа мозга — признак большого ума.**

При внедрении ЕГЭ никто не подумал о тех школьниках, которые по природе своей **не могут работать быстро.** Это не недостаток — это особенность их мышления. Они знают материал, они приходят к правильным ответам — только на это им надо больше времени, чем их «быстрым» одноклассникам. Они заведомо не успевают на ЕГЭ и получают низкие баллы.

А те дети, которых называют одаренными? Одаренный школьник, как правило, проявляет глубокий интерес и глубокие способности к какому-либо одному предмету (или

группе предметов), выходя далеко за рамки школьной программы. Но при этом чаще всего успехи в одной области сочетаются у таких школьников с **отставанием** в других областях: их способности «заточены» для решения задач в определенной сфере, другие сферы для них неинтересны, а значит, они заведомо не будут (в отличие от дисциплинированных отличников) заниматься зубрежкой, что проявится в результатах ЕГЭ.

Никто не подумал о тех школьниках, **ведущим полушарием у которых является правое.** Они по своей природе не способны к аналитической работе, к работе с высокими уровнями абстракции, не умеют логически последовательно строить рассуждение, затрудняются при выполнении любого тестового задания. Они склонны к **синтезу, обобщениям**, приходят к правильному ответу скорее интуитивно, чем логически, и прекрасно умеют выполнять **творческие задания.**

Тестовая форма сдачи любого экзамена для таких школьников является нефизиологичной. А их с каждым годом становится все больше — прежде всего из-за того, что в жизнь ребенка с ранних лет начали входить не только телевизор, но и компьютер, а книга постепенно перестает быть основным источником знаний. Работает в основном первая, а не вторая сигнальная система, и в результате правое полушарие получает преимущество. Но школьные программы и экзаменационные формы не рассчитаны на подобные процессы.

5. О новеллах

Один из аргументов авторов законопроекта в пользу необходимости его разработки отчаянно прост: «В жизни все меняется; не надо опираться на привычки». Очень слабый аргумент. В жизни людей, в социальной сфере само собой, лишь под влиянием времени, как в Природе, ничего не меняется. Все перемены зарождаются и происходят прежде в головах людей. Иногда — к лучшему, часто — к худшему. Потом говорят: «Жизнь требует», «Надо идти в ногу со временем...» Еще Вольтер заметил: «Сколько нелепостей

заставляет говорить чрезмерная страсть сказать что-нибудь новое». Вот правда. Мечта иных честолюбивых личностей прослыть новаторами, реформаторами или «творцами» по чиновничьей должности, по заданию начальства дорого обошлась человечеству, «новой» России в частности.

Действительная новизна — это примета гения. Но гений — это чрезвычайная редкость. Значит, и новое появляется в нашей жизни не так часто, как это предлагают нам думать. Новизна проявляется в хорошем. И только хорошее следует признавать новым. Где это «хорошее» в «новом» законопроекте? Его там немного.

Вот, например, новелла: в законопроекте **исчезает** такой уровень образования, как **начальное профессиональное образование**. Авторы предлагают упрятать его в среднее профессиональное образование с тем, чтобы впоследствии высококвалифицированный рабочий мог продолжить образование по сокращенной программе второго уровня СПО. Новелла? Не уверен.

Вот вместо понятия «высшее профессиональное образование» появляется термин «**высшее образование**». В чем тут новаторство? Авторы законопроекта говорят в его Концепции, что это просто привязка к статье 43 Конституции РФ, где так и сказано: «высшее образование» и нет слова «профессиональное». Можно ли считать это аргументом вводимой новации? Убежден: нет. Конституция предельно лаконична, крайне экономна в словах. Есть вещи само собой разумеющиеся: высшее образование не может быть не профессиональным: профессионалами среднего звена должны руководить профессионалы более высокого уровня. Достаточно того, что в пункте 2 этой статьи Конституции уже сказано, что существует «**среднее профессиональное образование**».

Или вот «новелла» из того же разряда ценности: предполагается, что теперь будет **три вида** высшего образования: **колледж**, где будут готовить бакалавров; **институт**, в котором будут обучать бакалавров и специалистов, которые (специалисты) останут-

ся только в технических вузах; **университет**, где будут реализовывать все виды образовательных программ высшей школы (бакалавр, специалист, магистр, подготовка научно-педагогических и научных кадров — аспирантура, докторантура). В этом ряду нет **академии**. Академий сейчас в России сотни, в том числе в армии, системе МВД. В обыденном сознании академия значила не меньше, чем университет.

«Академия» — это название идет издревле, кроме всего прочего, красиво звучит. Образование в древности начиналось с академии, получить академическое образование было и остается гордостью.

«Пройдет время, — говорят творцы закона, — и все уляжется». О, да. Время уложит всех и вся. Но однажды кто-то умный спросит: «Послушайте, а куда подевалась из образования академия? Кто выкинул это высокое имя на помойку истории?..» Имен хулиганов не сыщут, но гордое слово на заслуженном веками месте, уверен, восстановят... Скажут: «Это было в кризисное время, тогда многие страдали умопомешательством».

И таких «новелл» в проекте закона немало.

О том, что эти бессмысленные, ровным счетом ничего не меняющие в образовании «новации» влекут за собой огромную затрату сил и времени на замену и перерегистрацию всех свидетельств, бланков, печатей, уставов сотен вузов, авторы законопроекта, видимо, не подумали. Не подумали и о том, что обойдется эта «новелла», кроме всего прочего, в сотни миллионов, а может, в миллиарды, рублей.

Известно: новое всегда встречается в штыки, новизна прибавляет много, порой совсем напрасных, страхов. Но известно и другое: если новшество не воспринимается, трудно приживается, а тем более многими и настойчиво отвергается, это значит, что в нем нет надобности. Такое «новое» можно «внедрить» силой, но оно будет инородно и рано или поздно отомрет. Кто же ответит перед обществом за потери, которое принесло это «новаторство»?

* * *

Чего мы хотим добиться в результате принятия нового закона? Что позволит России (какие нормы, новеллы, перемены и т. п.) изменить ситуацию в лучшую сторону?

Вот один из ключевых вопросов — **качество образования**. В новом законе оно определяется **через соответствие государственному образовательному стандарту**. Но во многих странах Европы системы оценок качества совсем иные. Это значит, что мы не сможем разговаривать с европейцами на одном языке, исчезнем из их рейтингов вообще, так как их и наши критерии и показатели качества будут несопоставимы. Будут ли они при этом признавать наши дипломы? О какой мобильности студентов можно будет говорить? А это именно те аргументы, которые приводились в пользу присоединения России к Болонскому процессу...

Неизвестно, проведен ли сравнительный анализ законодательства развитых стран, которые занимают высокие позиции в мировых рейтингах и которые Россия собирается «догнать» и «перегнать». Что лучшего, у какой страны и почему мы позаимствовали в своих интересах? Это (как и многое другое) должно быть отражено в Пояснительной записке к законопроекту. Но ее, увы, нет.

Новый законопроект мало что воспринял от ныне действующего законодательства. Это ошибка. Закон «Об образовании» и Закон «О высшем и послевузовском образовании», что бы мы сегодня ни говорили о них, для своего исторического момента были качественными, ясными, прогрессивными. Они и ныне позволяют системе российского образования функционировать без особых сбоев и проблем. А если бы их не выхолостили за последнее десятилетие разного рода поправками, вероятнее всего, вопрос о новом законе попросту не встал бы, а мы не тратили бы сейчас время на дискуссии.

Есть статьи, которые содержались в первой редакции Закона «Об образовании» 1992 г., в Законе «О высшем и послевузовском образовании», но были изъяты в ходе «реформ» и которые, на мой взгляд, теперь

следует вернуть в новый закон. Прежде всего это 40-я статья о льготах для образовательных учреждений.

Откровенным пренебрежением к традициям отечественного образования веет от проекта этого закона, хотя роль традиций в жизни любого общества огромна. Традиции часто ведут народ в будущее надежнее, чем даже самые умные головы. Для поведения в жизни привычка и традиция важнее, чем новые законы и правила, ибо традиция — живой закон, ставший инстинктом и плотью. Жизнь — не более чем ткань из привычек и традиций. За сохранение лучших традиций общество должно бороться, не позволяя «новаторам» стряхивать их наземь, словно пепел с сигареты.

Проблемы модернизации системы российского образования заключаются в том, что чиновники, принимая законы, уверены, что на 90% развитие образования и его качество зависят прежде всего от принятия разного рода решений и законов. И это главная ошибка. На 90% все зависит от их восприятия образовательным сообществом, от **реализации** предполагаемых мер.

Реформы не ускорили, а замедлили развитие страны, искорежили сознание нации, измельчили мышление и планы новых поколений, и нет ни единой крупной огненной идеи, которая могла бы занять зияющие пустоты души и мысли, кроме идей выгоды и «бабла». Мировоззренческое сознание разрушено, и нет ни одного высшего принципа, который бесспорно владел бы жизнью большинства людей. В идейном вакууме духовное испаряется, а вместе с ним из человека улетучивается все подлинно человеческое: совесть, честь, доблесть, доброта, способность сострадать, сочувствовать, сопереживать...

Наблюдая за происходящим в российском обществе и в образовании с болью и грустью, переживая, уже много лет, как ректор и гражданин, я не перестаю задавать себе одни и те же вопросы, не находя ответа на них, в том числе в речах высших руководителей государства. Какая философия образования владеет умами наших властей и законо-

дателей? Какой стратегии в развитии образования они следуют? Неужели они не знают о том, что подавляющее большинство образовательного сообщества и населения не приемлют их новаций? Неужели не слышат буквально стонов, которые вызывает подавление силой многих из производимых ими перемен? Неужели не видят скепсиса и иронии, с которой они воспринимаются? Неужели не понимают, что изрядное количество людей — «пофигистов», с неизменной позицией «одобрям-с!» были прежде и не переменились сегодня? Неужели наши власти предержащие думают, что те, кто молчит, ничего не видят и не понимают? Или понимают меньше их? Меньше болеют за отечественное образование? Меньше их любят свою Родину и беспокоятся о ее будущем?..

Очевидно, что жесткая конфронтация по поводу тестирования, ЕГЭ и иных мер модернизации выдохлась, что оппоненты полностью исчерпали аргументы в защиту своих позиций. А то, что по поводу некоторых вопросов приняты правительственные решения, законы или подготовлены новые проекты, еще не означает, что победила Истина. Политическая победа столь же далека от нее, как Земля от Солнца. Оппонентов должны рассудить не «время и опыт», как полагают обычно организаторы перемен, ибо заблуждения и ошибки, проверяемые на людях, слишком дорого стоят обществу, а глубокие научные исследования, которые следует начинать немедленно.

На мой взгляд, не стыдись признавать ошибки, обе стороны должны сближать свои позиции, подавая друг другу примирительные знаки, упреждающие новые агрессии.

Российское общество в тупике. Как гражданин, исследователь и руководитель вуза, не согласный с некоторыми новациями в образовании (абсолютизация тестирования, ЕГЭ и т. п.), говорящий об этом вслух и пишущий об этом в прессе, я нередко чувствую себя словно в стане врага. Ибо апологеты те-

стов и ЕГЭ, стремящиеся измерить тестированием всё и вся, относятся ко мне и огромному числу мне подобных людей с плохо скрытой неприязнью. Мы мешаем им «делать дело». Среди моих знакомых есть немало людей, которые уже опасаются свободно говорить вслух то, что думают: «От нас ничего не зависит. Все равно будет по-ихнему».

Чтобы выбраться из такого состояния, существует единственный способ — поставить на первое место в проводимой модернизации Истину и Пользу. И если мы видим уже сейчас, в самом начале той или иной новации, что она не соответствует им или что она (тем более) уже показала это на практике, надо найти мужество сказать громко: «Стоп!»

Во главу угла теории, практики и законодательства в области модернизации необходимо поставить взгляды и предложения хорошо образованных, горячо любящих свое дело и свою страну учителей, преподавателей и ученых, от ума и усилий которых в конечном счете и зависят судьбы отечественного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Alma Mater (2010). № 5.
Валлоттон, А. (1996) Александр И. М. : Прогресс.
Вузовский вестник (2010). № 12 (108). Июнь.
Ильинский, И. М. (2002) Образовательная революция. М.
Культура (2010). 10–16 июня.
Независимая газета (2010). 8 июня.
Новая и новейшая история (2010). № 3.
Образовательное право (2010). № 6.
Образовательные технологии (2010). № 1.
Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях (2008). М.
Сахаров, А. (2006) Воспоминания : в 3 т. М. Т. 1.
Труд (2010). 30 апреля.
Труд (2010а). 4 июня.