

«РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – 2020»: АНТИПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ

В.А. Попков, В.Д. Жирнов

Московская медицинская академия им. И.М. Сеченова

Москва, Российская Федерация

Коллектив авторов под руководством Я. Кузьмина и И. Фрумина разработал («при участии Всемирного банка и Международного валютного фонда») и опубликовал в «Издательском доме ГУ ВШЭ» стратегическую модель трансформации отечественной системы образования в «лучшую систему образования глобального инновационного уклада» («Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях». М., 2008) [1]. Мы воспользовались приглашением авторов принять участие в «широкой и открытой дискуссии», поскольку они признают, что их «самые принципиальные соображения ... нуждаются в тщательной проработке «дорожной карты» для реализации новых идей».

Термин из лексикона внешнеполитического ведомства США в преамбуле к модели трансформации российского образования понуждает сразу же обратить внимание на атрибутику «дорожной карты» для России – на стилистику этой «карты» и на ее интонацию. Такая установка позволяет обнаружить по «дороге к храму инновационного образования» целый ряд, казалось бы, несущественных по содержанию недоработок. Они начинаются с того, что авторам, судя по всему, неведомо чувство русского слова. Создается впечатление, что местами они с буквоедской точностью делают перевод с иноземного языка на родной, в итоге вряд ли кто решится утверждать, что «там русский дух, там Русью пахнет». Такого рода «недоработки» были бы извинительны для переводчика-синхрониста, но ведь «лучшую систему образования...» представили десять(!) соавторов. Стало быть, этот текст заведомо продуман десятком поименованных соавторов, не считая тех безымянных, при участии которых разыгрывалась очередная «дорожная карта» для России.

Справедливости ради следует признать, что стилистические погрешности доклада несколько не препятствуют пониманию его глобального назначения – выстроить «модель потребного будущего» (термин Н.А. Бернштейна) для системы российского образования. По своей сути предлагаемая «модель-2020» (далее, для краткости, М-2020) представляет собой не более чем эпигонскую вариацию на давно

заданную тему – тему откровенно «заморских» документов по тотальной реализации идей болонской реформы системы образования.

Бесспорная новизна и «глобальная инновационность» данного доклада представлена именно в его интонации – беспрецедентной по своей запелляционности и императивности. В прежние – международные по статусу – документы нужно было вчитываться, дабы отличать заманчивые декларации от сомнительных инструктивных предписаний. А вот доклад десятка россиян не содержит ничего, кроме предписаний по окончательному развалу российской системы образования.

Авторы доклада признают, что «советское образование было одним из лучших образцов индустриальной эпохи (если не лучшим)», но считают необходимым «вырастить принципиально новую систему образовательных институтов, ориентированную на потребности постиндустриальной экономики». Однако сотрудники ГУ ВШЭ не могут не знать, что Россия стоит перед угрозой деиндустриализации (например, за годы реформ парк сельхозмашин сократился на 40 – 60%, капиталовложения в АПК уменьшились в 20 раз и т. п.). Тем не менее, своей М-2020 они навязывают стране совсем не лучший «образец» системы образования. Сей товар не просто ляжет тяжелым грузом на едва шевелящиеся «моторы» поступательного развития страны. Через номинально инновационную систему образования он способен до 2020 г. надежно тормозить необходимое увеличение «оборотов», а затем – дабы сохранить шум «моторов» – переключить их на «задний ход».

Создается впечатление, что, заполучив бонус от глобальных спонсоров и привычно уповая на вертикально-властный ресурс, авторы М-2020 почли «дело сделанным», а себя – свободными от необходимости доказательно обосновать саму суть дела, не говоря уж о детальной проработке текста. Перед ними стояла, скорее всего, совсем иная задача, с которой они по-своему успешно справились. Ведь понятийная неопределенность и терминологическая небрежность данного документа, пожалуй, призвана скрыть именно суть дела. Вот это мы и постараемся доказать.

Начнем с титула.

Модель «Российское образование – 2020» нацелена, конечно же, на окончательную реформу былой системы образования. Однако самоцелью этой реформы является отнюдь не система образования, а сама реформа, т. е. «глобально инновационный» заказ на тотальную коммерциализацию всех систем жизнеобеспечения населения России. Реформаторы от образования менее всего озабочены совершенствованием собственно системы и системности образования в соответствии с внутренней логикой развития средней и высшей школы и с целями собственно педагогики. Их усилия исчерпывающим образом направлены на то, чтобы обеспечить статус наибольшего благоприятствования экспансии именно рыночных отношений в сферу образования.

Обратите внимание на то, что М-2020 есть «модель образования для экономики», а не для человека. Правда, речь идет о модели «для экономики, основанной на знаниях». Но ведь «образование» есть, конечно же, «система знаний». Так что «модель образования (как системы знаний) для экономики, основанной на знаниях», либо представляет тавтологию, либо задается исключительно той же экономикой, основанной на востребованных ею знаниях, но не на потребностях развития личности. В некотором смысле М-2020 изначально исходит из того, что «образование – как система формирования интеллектуального капитала нации ... – создает базовые условия для быстрого роста рынков...» [1].

Заметим, что термин «интеллектуальный капитал нации» есть метафора – метафора пропагандистски тем более не бесхитростная, что по своему существу она является ложной. Метафора неявно облагораживает «капитал», придавая ему такую же универсальную или общечеловеческую ценность, какую в действительности имеет «интеллект». Между тем, сотрудники ГУ ВШЭ еще не опровергли К. Маркса в том, что капитал есть исторически конкретный тип отношений между людьми. В рамках означенных отношений так или иначе накопленный интеллект может «сработать» подобно овеществленному (в средствах производства) капиталу, но только потому, что последний воспроизводит на другой стороне не только невыносимую или сносную бедность, но и различные степени интеллектуальной ограниченности. Так что собственно «интеллектуальный капитал нации» формируется там, где капитал гарантированно воспроизводит, как минимум, интеллектуальное неравенство, а то и попустительствует распространению интеллектуального убожества.

В контексте сформулированной «сверхзадачи» авторы М-2020 нисколько не озабочены педагогическими проблемами. Для них система образования – не более чем пространство «для быстрого роста рынков». При этом они особо и не скрывают, что «инновационная экономика» (т. е. рыночный капитал) существенно деформирует систему высшего образования, ибо расщепляет ее на «массовый бакалавриат» ([1] с. 26) и заведомо недоступную массам магистратуру (см. статью Ю.В. Новаковской в настоящем сборнике).

Первая глава М-2020 представляет собой «взгляд в будущее» с целью «определить черты новой» модели образования. Вся новизна этих черт весьма жестко завязана на «основные принципы инновационной экономики».

Первый раздел первой главы «1.1. Как определить черты новой модели» очень отдаленно намечает контуры инновационной системы образования.

Подраздел «Позитивные варианты модели» не содержит никакого позитива, ибо ограничивается констатацией пары рисков, т. е. вполне реального негатива. При этом совершенно справедливо отмечается, что, с одной стороны, «прямое заимствование социальных инноваций» из опыта стран – конкурентов (!) «может консервировать отставание, поскольку, как правило, опирается не на новейшие ... практики» ([1] с. 6). С другой стороны, «также имеет риски» и опора на российскую «поросль» новых

институтов, поскольку она (поросль) «выросла в условиях “выживания любой ценой” и построена на компромиссах» ([1] с. 7). Заканчивается данный подраздел утверждением в том, что авторы считают «полезным учитывать появившиеся “ростки” новых практик (пусть даже пока не конвенциональных)...» ([1] с. 7). Но что конкретно скрывается за весьма неопределенным термином «практики» и что означают практики «конвенциональные» и «пока не конвенциональные», – остается лишь догадываться. А вот ожидать от авторов сколько-нибудь объективного учета или взвешенного анализа соотношения полезных и вредных «ростков» на ниве новых «практик» никоим образом не следует. Наше утверждение опирается на «признательное показание» авторов: «Мы при подготовке данного доклада обратились к субституту (надо полагать, это и есть одна из главных «конвенциональных практик» – *В.П. и В.Ж.*) – обобщили собственные представления (что представляется корректным, поскольку все авторы в той или иной степени принимали участие в выработке государственной политики или соответствующем /чему?!/ консультировании)» ([1] с. 8). Похоже, субститутные докладчики свою номенклатурно-неуязвимую ученость готовы упрочить и обезопасить правом на политическую неприкасаемость.

Название следующего подраздела «Нормативные варианты модели» настраивает на получение ответа на вопрос, «как определить черты новой модели». Но здесь речь идет отнюдь не о модели системы образования, а о том, как «правильно выбрать субъект интересов», т. е. того, кто и насколько готов платить за образовательные услуги. В этом отношении «нормативные варианты» исчерпываются тремя субъектами: население, национальный капитал (работодатели) и государство.

Об интересах государства здесь ничего вразумительного не говорится (не считая отсылки «к субституту»). Что касается интересов населения по отношению к образованию, то они, оказывается, «достаточно точно определены социологическими исследованиями», которые обнаружили «готовность оплачивать образовательные услуги (более 50% респондентов, т. е. значительно больше тех, кто может быть по любым параметрам отнесен к среднему классу)». Чтобы не вводить в заблуждение себя и других, следовало бы в социологических исследованиях не путать и различать психологическую «готовность оплачивать» и финансово-экономическую «способность платить».

Интересы национального капитала представлены, конечно, в радужных тонах, но при одной оговорке: «При этом бизнес готов тратить значительные средства на переподготовку сотрудников в рамках конкретных квалификаций, но совершенно не готов финансировать трехлетнее обучение профессии, которая может быть освоена в несколько месяцев» ([1] с. 7). При всем почтении к щедрости и расчетливости бизнеса не можем не обратить внимания на начинающуюся здесь терминологическую небрежность в толковании содержания и субординации понятий «профессия» и «квалификация». Путаница еще более усугубляется, когда речь заходит о том, что

ПТУ «не дают современных квалификаций», а затем – о необходимости обучения «прикладным квалификациям», о программах «профессиональных квалификаций» и о модульных программах «конкретных квалификаций».

После «нормативных вариантов» следует особо ученый подраздел «Форсайт». Из него следует, что форсайт бывает социальным, научным и технологическим ([15] с. 8). И боле ничего!

Завершает попытку «определить черты новой модели» подраздел «Методология ответов на вызовы». Здесь (при отождествлении методологии и метода) выделяются «Системные вызовы для российского образования» и «Вызовы – социальные раздражители» ([15] с. 9).

При этом «системные вызовы...» только номинированы без всяких ответов. Так, в частности, в ряду «системных вызовов» есть такой: «Ресурсы не соответствуют масштабам». Спрашивается, что это за ресурсы, и каким масштабам они не соответствуют? Среди иных «системных вызовов...» мы считаем просто вызывающим тот, согласно которому «высшая школа не производит инноваций и инноваторов». Но, во-первых, как быть в таком случае хотя бы с ГУ ВШЭ? А главное, во-вторых, не следует сомневаться в том, что подлинные инновации и инноваторы производятся или подготавливаются, по меньшей мере, не помимо вузов.

В отличие от системных вызовов, все «вызовы – социальные раздражители» имеют ответы. Однако все без исключения ответы либо неадекватны вызовам, либо невняты и невразумительны. Например, суть самого первого «раздражительного» вызова такова: «Школа перегружает детей знаниями, востребованность которых сомнительна. В то же время школа не обучает полезным умениям... и слабо воздействует на формирование ценностей». На этот вызов дается целых три ответа, но только последний из них не вызывает особых возражений, а первые два, как говорится, один другого лучше. Первый: «Знаниевая компонента – это костяк школьного образования.... Вместе с тем объем потенциально полезных знаний для дальнейшего профессионального обучения не может уложиться в рамки школьной программы». Ответ явно неадекватен вызову.

Второй ответ на тот же вызов, как минимум, загадочен: «Широкая профилизация школы в сочетании с расширением бесплатного дополнительного образования школьников». За бесплатность, как говорится, спасибо, но ответ построен по принципу «в огороде – бузина...». К тому же термин «широкая профилизация» не может не вызывать вопросов, ибо явно сродни «широкой специализации».

Именно этот подраздел «украшают» ранее упомянутые «современные квалификации» и «прикладные квалификации».

Относительно востребованности знаний нелишне отметить, что если критерий их востребованности задается экономикой, то «костяк школьного образования» должен бы исчерпываться знанием узко утилитарным. Утилитарное знание само по себе не дает ничего ни уму, ни сердцу (со всеми вытекающими отсюда последствиями для

менталитета и духовности человека). К счастью, такой «костяк» в школе невозможен. Но такая беда надвигается на высшую школу, в которой резко сокращается преподавание философии.

Во втором разделе первой главы «1.2. Модель образования и основные принципы инновационной экономики» ([1] с. 10–11) расписываются принципы экономики, но не сама модель образования. Авторы М-2020 полагают, что в новую модель образования должны быть заложены механизмы полноценной реализации. Оказывается, «этого можно добиться, если в сфере образования будут адекватно реализованы те же характеристики, на которых устроена современная инновационная экономика...». И далее «к таким характеристикам» авторы относят гибкость и нелинейность, опору на креативность и инициативность и т.п. В той мере, в какой эти характеристики адекватно описывают инновационную экономику, они вполне адекватны, строго говоря, сфере образовательных услуг (а не просто «сфере образования»). «Именно из этих характеристик», настаивают авторы, «следуют новые требования к результатам образования. Важнейшим из них является запрос на массовость креативных компетентностей и на массовую готовность к переобучению, которые до сих пор рассматривались как элитарные». Но запрос на массовость креативных «компетентностей» с неизбежностью предполагает либо примитивизацию креативности (с занижением требований к «компетентности»), либо «омассовление» элитарности и исчезновение ее.

Раздел «1.3. Принципиальные отличия новой модели от существующей» можно воспринимать как достаточно откровенный «бизнес-план» по деструкции былой системы образования и трансформации ее в сферу образовательных услуг.

Авторы М-2020 утверждают: «Жесткие рамки формальной системы образования размываются». Ей противопоставляются «новые “несистемные” образовательные институты», в разряд которых включаются не только научные лаборатории (без вузов), но и Интернет-СМИ, справочные и рефератные сайты, частные консультанты и репетиторы ([1] с. 12). Такая «несистемность», конечно же, предполагает «формирование открытого рынка образовательных программ и модулей вместо заранее установленного стандарта». При этом «новое регулирование образовательного рынка» заключается в том, что «государство уже не может контролировать качество образовательных программ», ибо «фокус регулирования перемещается» к участникам рынка». Иначе говоря, «главные субъекты регулирования – профессиональные сообщества и потребители» ([15] с. 13), т. е. продавцы и покупатели образовательных услуг.

Вроде бы в заботе о покупателях образовательных услуг авторы подчеркивают: «Главным отличием новой модели от прежней является фокусирование на необходимости получения образования в течение жизни» ([1] с. 12). Однако подлинной новизны в этой новой модели «получения образования» нет. Во-первых, всем известна старая житейская мудрость: «Век живи, век учись». Представитель

любой профессии не может ее отрицать, ибо глубоко сознает, что нет пределов совершенствованию профессионального мастерства. Во-вторых, бывшая система образования органично включала в себя весьма отлаженную систему повышения квалификации учителей, врачей и обществоведов. Более того, «раньше в условиях плановой экономики каждое предприятие и организация несли ответственность (хотя бы формальную) за постоянное повышение квалификации *всех* рабочих и специалистов» ([15], с. 35).

Необходимо подчеркнуть, что М-2020 фатально принуждает покупать образовательные услуги в течение всей жизни. Принуждение платить за получение образования в течение всей жизни заложено в фундаменте «новой модели», ибо в ней «образование понимается (т. е. заведомо программируется. – *В.П. и В.Ж.*) как незавершенное». Незавершенность образования усугубляется еще и тем, что «идея гибких и незавершаемых(!) образовательных траекторий становится ядром, вокруг которого выстраиваются инновации... образовательной системы». Стало быть, перевозносимая новой моделью образования «индивидуализация образовательных траекторий», на которую «покупается» потребитель образовательных услуг, в действительности оставляет эту «траекторию» заведомо не завершенной.

Авангардистский отряд реформаторов системы образования явно не отличается философской культурой мышления, хотя само их положение к тому обязывает. Поскольку они принимали и принимают «участие в выработке государственной политики» и, в частности, перевозносят индивидуальные образовательные траектории (в самых прихотливых вариациях), им совсем нелишне бы знать и гегелевскую теорему индивидуальности. Однако, похоже, они не вникают в соотношение общего и единичного, попросту считая возможным отбросить диалектику как нечто архаичное и подменить ее идеологией «новых правых» в США, которые не в ладу с диалектически содержательной общностью. «Новым правым, – утверждает профессор Манчестерского университета Т. Шанин, – были чужды моральные идеалы классического либерализма. Человечество для них – это в первую очередь вечный, универсальный и оптимальный рынок. При таком подходе любая организация есть манипулятивный менеджмент людей, и отдельный человек выступает в качестве винтика большой машины, а всякие моральные соображения отпадают. Общество рассматривается как деперсонализированный рынок, а абсолютным и единственным мотивом деятельности людей признается экономический эгоизм – максимизация личной прибыли. Всё остальное квалифицируется как утопизм или консерватизм» [2].

Ставка на «незавершаемость» образовательных траекторий закладывает прочный фундамент для массовой подготовки недоучек с номинально привлекательным статусом. Так, согласно М-2020, «первая ступень высшего образования фактически превращается в продолжение общего (школьного), ее главная задача – это продвинутая социализация, а не получение профессиональных компетенций». Идея вроде бы навстречу «объективной обусловленности массового спроса на высшее

образование», М-2020 заботится, прежде всего, о «незавершаемых образовательных траекториях». Поэтому «вместо системы, в которой... оно (высшее образование. – В. П. и В. Ж.) было последним этапом образования», подбрасывается заманчивое предложение «первой ступени» лишь номинально высшего образования. Пожалуй, к этому «номиналу» и сводится «новый социальный стандарт образования». С принятием такого социального стандарта, безусловно, «появится система, в которой высшее образование (на уровне бакалавриата) становится массовым и всеобщим...».

Новый социальный стандарт явно девальвирует саму суть и назначение высшего образования. Обратите внимание на то, что «высшее образование (на уровне бакалавриата) становится массовым и всеобщим, **меняясь по сути(!)**, формируя компетентности самообразования и создавая тем самым фундамент... для получения в течение жизни “гибкого” образования, которое, в свою очередь, состоит из многообразия учебных модулей (программ)». Так что, попав в тенеты «гибкого» образования, потребителю образовательных услуг придется раскошелиться всю жизнь.

Рекламно превозносимая «гибкость» и принципиальная «незавершаемость» образовательных траекторий predeterminedены тем, что сфера образовательных услуг отдается и подчиняется частному интересу. А частный интерес – «постоянный импровизатор, ибо у него нет системы, а имеются только уловки»; частный «интерес не размышляет, он подсчитывает» ([3], с. 144 и 146).

С введением «нового социального стандарта образования» массовым и всеобщим становится не столько высшее образование, сколько частный интерес, т. к. «происходит открытие образовательной системы другим игрокам(!): СМИ, коммерческим фирмам, индивидуальным репетиторам, НИИ и общественным организациям» ([14] с. 16). Частный интерес явно расширяет сферу предложения образовательных услуг и, конечно, провоцирует спрос на «неформальные и информальные» траектории образования.

Все это предопределяет профанацию высшего образования – по крайней мере, подлинного, т. е. полного или законченного. Массовым и всеобщим показателем «верхнего» образования со временем будет недоучка, «осужденный» на всю оставшуюся жизнь платить за бесконечно «гибкое» многообразие учебных модулей. Возможно, это не помешает недоучке преуспевать в бизнесе, если иметь в виду мнение популярного политика и бизнесмена 90-х годов, который публично заявлял, что высшее образование ему только мешает.

М-2020 программирует профанацию высшего образования и тогда, когда рисует новый образ педагога. «Инновационное» отношение к педагогу начинается с того, что «преподаватель теряет монополию на оценку результатов учащегося» и заканчивается тем, что «традиционный преподаватель (монополист в передаче и интерпретации необходимого знания) уходит со сцены». Вот тут-то на авансцене педагогики и «складывается новый образ педагога» за счет того, что «среди преподавателей растет

доля совместителей из других сфер деятельности (наука, бизнес, общественные организации, СМИ, госуправление)».

Набор «профессиональных компетентностей», идущих на смену преподавателю-монополисту, одновременно и впечатляет, и обескураживает, ибо сегодня от «VIP-ученых» можно услышать пространные откровения на эту тему. Так, в интервью академика РАО профессора А.Г. Асмолова радио «Свобода» (29.03.2009) развивалась идея о благодатности разворачивающегося кризиса, поскольку он выталкивает нас в состояние неопределенности и, тем самым, освобождает каждого от рабской привязанности к одной профессии. Вот поэтому сегодня (далее цитируем) «человек может поработать экономистом, а затем – журналистом, а потом – педагогом». Вот так! Как мечтал Владимир Маяковский: «Землю пошатет, попишет стихи». Придет бизнесмен из числа бывших «братков» и научит менеджменту, заглянет дедушка из Совета ветеранов и поделится опытом, как воевать. Хорошо хоть авторы концепции, которую предлагают положить в основу дальнейшей модернизации российского образования, не додумались перенять опыт времён Мао Цзэдуна по подготовке «босоногих врачей» или постройки доменных печей на крестьянских огородах [7].

Весьма симптоматично, что новый образ педагога обуславливается еще и тем, что «творческие компетенции в труде преподавателя начинают преобладать над дидактикой». Но разве возможны какие-либо творческие компетенции у преподавателя-монополиста над дидактикой и, стало быть, помимо нее? Вне органической связи с дидактикой невозможна и еще одна ипостась творческой компетенции традиционного преподавателя. Она обусловлена тем, что «педагогика есть искусство делать людей нравственными» [4]. Однако М-2020 абсолютно равнодушна к педагогическому осмыслению истоков и следствий реформирования системы образования и, в частности, обнаруживает полное безразличие к проблемам нравственного воспитания. Итак, «общество, прежде знавшее, что люди должны учиться “знанию, памяти и совести” (Ю.М. Лотман), почти совсем забыло о гражданственности и нравственности как важнейших результатах процесса образования» [5]. В стремлении к «идеальным результатам образования» М-2020 насаждает в России номинально новоевропейскую, а в действительности – не устраивающую и европейцев «староамериканскую» образовательную модель, нацеленную на расширенное воспроизводство нравственно ущербных индивидов. В лучшем случае можно говорить об интеллектуале, который признает за собой только право выгоды, право достичь успеха, в том числе нередко за счет интересов ближнего, за счет окружающих» [6].

В разделе «1.4. Есть ли опыт системных воздействий на образование» констатируются основные «исторические» вехи развала былой системы образования. В конце раздела авторы М-2020 еще раз подтверждают, что их интересует лишь сфера образовательных услуг: «Система образования не может быть переведена в новое качество без учета интересов трех основных субъектов: учащихся и их семей,

профессионального сообщества преподавателей и работодателей». Примечательно, что среди основных субъектов рынка образовательных услуг нет в данном случае государства. Не менее примечательна характеристика этого не основного субъекта в следующем разделе: «Ключевым игроком в ресурсном обеспечении образования будет оставаться государство...» ([1] с. 19). Игрок – будь то авантюрист или импровизатор – в системе образования неуместен и непригляден.

Раздел «1.5. Макроэкономические параметры и ограничения» описывает только финансирование образования. Не фиксируя внимания на том, что образование станет в конечном счете платным, авторы никоим образом не исключают такой перспективы. Они высказывают «предположение, что вклад частных лиц (и деньги семей, и деньги предприятий) в образование будет расти существенно быстрее, чем вклад государства и общественных организаций». Более того, у них есть «основание предполагать, что восстановление государственного финансирования продолжится и в период до 2015 г.», но не до 2020! Авторы уверенно прогнозируют увеличение частных вкладов в образование, ибо заложенная в М-2020 «необходимость постоянного обновления компетенций переносит “центр тяжести” образовательной системы в сектор, где образование получают экономически дееспособные люди». Однако экономически дееспособными являются все работающие люди, но не все работающие люди способны платить за образование своих детей (которым не грешно побыть экономически не дееспособными).

К слову сказать, те же платежеспособные люди являются и заведомо талантливыми. Судите сами: «Еще одним важнейшим отличием новой модели является практическое признание... высокой ценности таланта. ... Поэтому вместо системы, которая декларирует равный доступ образования для всех групп населения, ... формируется новый механизм, который», – прервем цитату, – делает невозможным равный доступ к образованию для всех групп населения. Итак, «формируется новый механизм, который, с одной стороны, высоко соревнователен и поддерживает таланты, а с другой оказывает адресную поддержку детям из “нижних” слоев для восходящей социальной мобильности». Как видите, вертикальный «лифт» социальной мобильности позволит «восходить» из заведомо бесталаных слоев в слои, несомненно, талантливые... Стало быть, важнейшим отличием М-2020 является подспудное оправдание социального и интеллектуального неравенства на вечные времена.

Нельзя не согласиться с А. М. Новиковым в том, что «мы в точности повторяем путь западных образовательных систем, направленный на интеллектуальное расслоение общества за счет дифференциации доступности образования»; при этом «расслоение общества по уровню образования имеет тенденцию становиться наследственным» [15].

Раздел «1.6. Организационно-экономический и управленческий механизм» при всей его краткости не поражает талантливостью. Он может произвести впечатление

пустопорожности, если бы не приверженность «сверхзадаче». В ее контексте совершенно логично (но опять не совсем по-русски) предполагается «переведение значительной части учреждений образования в статус автономных». Такое «переведение» облегчит приватизацию образовательных учреждений и, конечно, «расширит их экономические возможности, позволит более гибко использовать ресурсы». Гибкость использования ресурсов позволяет автономному учреждению почти все, кроме работы себе в убыток. Не исключено, что именно поэтому предполагается «финансирование всех видов образовательных учреждений на основе подушевого принципа». За этим подушевым принципом маячит призрак ГИФО. Но если ГИФО принимается основой финансирования **всех** образовательных учреждений, то для высшего образования ранее обнародованная подушевая «щедрость» ГИФО в рублях явно смешна, а для школьного образования она означает конец сельской школы со всеми вытекающими отсюда последствиями по воспроизводству «низшего» слоя бедных и бесталанных.

Вторая глава обсуждаемого проекта «Как будет выглядеть система образования к 2020 г. (общие характеристики)» является неоправданно краткой и заикленной на системе финансирования и на государственно-частном партнерстве как источнике притока дополнительных средств в образование, т. е. опять-таки на финансировании. Не явным образом такая установка дает себя знать даже в разделе «2.1. Структура системы образования».

Здесь утверждается, что система профобразования «будет обеспечивать для каждого гражданина России возможность получить базовую профессиональную подготовку на востребуемом им уровне» – от коротких программ профессиональной подготовки до академического бакалавриата (и примечательно, что не выше!). Совершенно напрасно за достоинство новой структуры образования выдается ее порочность, заключающаяся в том, что «в целом не будет жесткой границы между основным и дополнительным профессиональным образованием» ([1] с. 22). Такое признание является по-своему честным, если иметь в виду, что по существу всякое образование программируется, как отмечалось ранее, на «незавершаемость».

Раздел «2.2. Инновационный характер профессионального образования» уложился в три абзаца, а выделенные в предыдущем разделе четыре уровня профобразования объединены одним термином – «институты образования». Поэтому ожидать сколько-нибудь серьезного разговора об «инновациях» здесь не приходится. Представленные «инновации» можно отнести к низшему уровню профобразования, но и они чего-либо ранее неведомого не содержат.

Раздел «2.3. Государственно-частное партнерство в профессиональном образовании» сводится к признанию того, что «объединения работодателей будут реально вовлечены в разработку и реализацию государственной образовательной политики». К тому же некие «некоммерческие организации (в том числе представляющие объединения работодателей) будут формировать общественно-

государственную систему профессиональных стандартов... и независимых профессиональных экзаменов». Все по-своему логично: в сфере образовательных услуг государство – это ОНИ же, благодетели народа, – работодатели.

Раздел «2.4. Новая система финансирования для профессионального образования» сводит всю новизну системы «к нормативному подушевому финансированию». Завершается раздел любопытной «формулой» финансирования: «Увеличению негосударственного финансирования вузов поможет система государственной поддержки образовательного кредитования студентов. Она же поможет и талантливым студентам из малоимущих семей».

Глава «3. Обновленная система высшего образования» в силу обозначенной тематики могла бы быть весьма пространной, но оказывается излишне краткой. В ней авторы успевают пропеть дифирамб массовому бакалавриату и сделать рекламные заявления о намерениях обеспечить «новое управление», «новое качество», «новые кадры» высшей школы и т. п. Короче говоря, эта глава в основном повторяет содержание предыдущих глав.

Однако здесь обращает на себя внимание явный контраст между рекламируемыми достоинствами массового бакалавриата и скупыми упоминаниями о магистратуре. Из данной главы о ней можно узнать следующее: «Государство будет финансировать бесплатные годовые подготовительные отделения при магистратуре федеральных исследовательских университетов». Отсюда следует, что массовый бакалавриат не дает должной подготовки для поступления в магистратуру, а обучение в магистратуре удлинится на год. Но главное, и без того привилегированный игрок на рынке образовательных услуг – федеральный исследовательский университет – более прочно гарантирует себя от стихии рынка или рыночных рисков. Для всех иных игроков риски просто неизбежны, ибо «в целом реструктуризация системы учебных учреждений высшего образования будет происходить на основе действия рыночных механизмов, спроса потребителей и оценки качества».

Итак, доклад «Российское образование – 2020» деконструирует систему образования в сфере образовательных услуг с девизом: «Все – для рынка, все – для дохода!». А о человеке-то забыли.

В главе «7. Заключение: чье будущее?» авторы и сами признают: «Нам трудно даже поставить вопрос и представить, что изменится в будущем для отдельного человека». И действительно, о человеке, о потребностях и интересах саморазвития личности (кроме способности платить) и речи нет.

В самых последних строках своего «Заключения» реформаторы российского образования покладисты и любезны, но, конечно, не без самоуверенности: «Мы приглашаем читателей попытаться мыслить о будущем ярче и смелее, обнаруживать его черты в сегодняшних инновациях». Можно подумать, что «в сегодняшних инновациях» наших инноваторов есть какое-то обнадеживающее будущее для страны,

однако по сути все без исключения инновации являются с любой стороны ретроградными и антипедагогичными.

Представленная в М-2020 программа реформ российского образования менее всего детерминируется ярким будущим, ибо фактически она навечно «реанимирует» объективно исчерпавшее себя прошлое. Только для беспамятных и малограмотных обывателей в М-2020 есть пара моментов новизны: рынок и массовый бакалавриат. Таким образом, М-2020 отбрасывает Россию в далекое прошлое.

В связи с этим нелишне вспомнить мысль А. Кожева, тонкого знатока и комментатора Гегеля: «...Всякий *явленный* прогресс имеет *педагогическое* значение» [8]. Отсюда следует, что всякий *явленный* регресс имеет значение антипедагогическое. Но отнюдь не только по формальному выводу, а по своей сути и содержанию М-2020 целиком и полностью регрессивна. Она является воплощением антипедагогической идеологии. Её несостоятельность predetermined тем, что она универсализирует и всячески оправдывает исторически ретроградную «загогулину» в судьбах России. Эта «сервильная» идеология антипедагогична еще и потому, что ей чужды или ею преданы глубоко гуманистичные идеалы педагогики. Антипедагогичность «сервильной» идеологии объясняется тем, что она не является «функцией от идеала», – от «идеала как духовной сверхзадачи, высшей цели стремлений» человека и общества [9]. Эта идеология является чисто политической, а точнее говоря, политиканской, ибо без зазрения совести идеализирует весьма неприглядную действительность и должна относиться к разряду «наспех концептуализированных политических страстей» [10]. За несколько лет до «концептуализации» М-2020 коллеги отмечали, что «в систему воспитания... сегодня начинают проникать законы рынка», а потому фатальным «следствием становится деформация требований нравственности» [11].

В условиях «деформации нравственности» былые светлые идеалы подменяются неприемлемыми для русского духа. Сегодня часто утверждается, что у нас идеологии вообще нет или пока нет: «...Идеологии, которая могла бы претендовать на роль ведущей, общенациональной, – такой идеологии в современной России не существует. ... Вряд ли следует ожидать появления такой идеологии в относительно скором времени» [12]. Однако здесь есть некое лукавство, ибо в современной России идеология есть уже потому, что ее просто не может не быть у государства. О вызывающей бездуховности нашего общества говорят многие политики, философы связывают ее, в частности, с «превращением денег в единственную “ценностную” установку новых поколений» [13].

В отличие от агрессивного меньшинства политически ангажированных спецов, разрабатывающих программы подготовки «этически нейтральных специалистов», каждый из большинства работников системы образования не может не согласиться с известным культурологом В.М. Межуевым и, далее, вместе с ним заявить: «Я думаю, в плане социальном мы имели самую демократическую в мире систему образования!

Можно говорить о недостатках нашей педагогики..., но базовые ценности этой системы... не могут быть поставлены под сомнение. И я не вижу никаких оснований, чтобы ее разрушать. Кому мешает всеобщая доступность и бесплатность образования – от низшего до высшего? Чем плохо, что школа как бы уравнивала всех в праве на образование, на научную, социальную и прочую карьеры? При всех изъянах и пороках старой общественной системы наше образование оставалось островком гуманности, социальной справедливости и реального равенства» [14].

Вот этот «островок гуманности» уничтожается стараниями авторов М-2020. Между тем, намного предпочтительнее было бы для всего педагогического сообщества проработать до практического воплощения глубочайшую идею Н.И. Пирогова: «Школа сегодня – дочь общества. Но мы хотим, чтобы она была его матерью.... Должно восстановить прямое назначение школы – быть руководителем жизни на пути к будущему». Если общество способно восстановить такое назначение школы, то не только школа, но и само общество имеет яркое будущее.

«Дорожная карта» для российского образования лишает будущего не только школу, но и саму Россию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьминов Я.И. и др. Российское образование– 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях. М.: 2008.
2. Шанин Т. Социальная работа как культурный феномен современности. // Вопросы философии. 1997. № 11. С. 55 – 72.
3. Маркс К. Дебаты по поводу закона о краже леса. // Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 1. С.19 – 160.
4. Гегель Г. Философия права. М.,1990. – 524 с.
5. Сохраняева Т.В. Гуманистические ориентиры развития системы образования. // Вестник МГУ. Сер. 7. Философия. 2002. № 5. С. 93 – 105.
6. Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек. М., 2001. – 398 с.
7. Вербицкий А.А. Реформирование образования в России и Болонский процесс. //Высшее образование сегодня. 2008. №11.
8. Кожев А. Введение в чтение Гегеля. СПб., 2003. – 791 с.
9. Коган Л.А. О будущем философии. // Вопр. философии. 1996. № 7. С.17–30.
10. Рашковский Е.Б. Современное мирознание и философская традиция в России: о сегодняшнем прочтении трудов Вл. Соловьева. // Вопр. философии. 1997. № 6. С. 92 – 106.
11. Сиволапов А.В. Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия. // Педагогика. 2005. №9. С. 57 – 64.
12. Философия. Под ред. В.В. Миронова. М.: Норма, 2008. – 928 с.
13. Огурцов А. Памяти друга. // Философия науки. Вып. 13. С. 6 – 7.
14. Философия, культура, образование. // Вопр. философии. 1999. №3.
15. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М., 2008. – 136 с.