

## **С. Ф. ВАСИЛЬЕВ**

*Алтайский государственный технический  
университет им. И. И. Ползунова, г. Барнаул*

### **РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ПОХОД ПРОТИВ ЗНАНИЙ**

Вокруг проводимой в России реформы образования сломано уже немало копий. Общество периодически возбуждается при новостях об очередном проекте реформаторов. Дело доходит даже до протестных уличных акций. Затем впадает в некоторое оцепенение – до следующего витка реформ.

Нам представляется, что основной пафос реформы образования в России заключается в борьбе реформаторов против знаний, в стремлении понизить общий уровень знаний у российских учащихся. Недаром среди них стало популярным выражение «избыточные знания». В ходе реформы в средней школе были значительно сокращены часы на фундаментальные естественнонаучные и гуманитарные дисциплины. Введена система концентров, из-за чего материал проходится галопом по Европам, что приводит к невозможности его полноценно освоить, способствует снижению мотивации учащегося.

Система ЕГЭ, в его нынешнем виде, стимулирует учителей к превращению процесса обучения в натаскивание на тесты, что приводит к провалам знаний в тех областях, которые не подлежат однозначной проверке. Отсутствие устной компоненты, особенно, в экзаменах по гуманитарным предметам, ведет к тому, что у учащихся не формируются навыки устного общения, умение правильно выразить свои мысли.

Подушевое финансирование приводит к оппортунистическому поведению педагогов, к стремлению завышать оценки, тем более что в этом же направлении происходит и давление со стороны руководства учебных учреждений.

В высшей школе мы видим подобную же картину. Подушевое финансирование приводит к необходимости «сохранения поголовья» студентов любой ценой, что подрывает мотивацию к обучению. Принудительно внедряется сомнительная Болонская система. На практике это означает уменьшение часов на изучение многих дисциплин. Причем далеко не все бакалавры станут магистрами. Уровень специальных знаний у них будет понижен.

Поляк Михал Сутовский с изумлением ввел Болонской системы в России: «Далеко идущие планы реформ российских властей сложно назвать иначе, чем запланированным апокалипсисом. Или, если кто-то предпочитает психиатрические метафоры, – лоботомией собственного народа...

По мнению нынешней власти, в России расплодилось слишком много магистров. Отсюда и планы по ликвидации магистерских программ в провинциальных вузах: ведь давным-давно известно, что лучшее лекарство от низкого уровня чего бы то ни было – это ликвидация этого самого явления. О том, что источником многих патологий образования является его хроническое публичное недофинансирование, власти предпочитают не вспоминать». [1]

Эти процессы в российском образовании не случайны. Они связаны с тем, что Россия с начала рыночных реформ была вовлечена в процессы глобализации. Под глобализацией мы понимаем процесс становления глобального свободного рынка товаров, капиталов и рабочей силы. В перспективе глобализаторы полагают, что возникнет необходимость в мировом правительстве, а национальные государства отойдут в историю.

Идеологией глобализации является неолиберализм. Он означает инволюцию либерализма, регресс от социального либерализма к антисоциальному. Поэтому в качестве практических мер неолибералов выступают дерегулирование, уход государства из экономики и демонтаж социального государства. Проводниками глобализации в мировом масштабе являются наднациональные институты типа МВФ, Всемирного банка, ВТО.

Джордж Сорос, на наш взгляд, удачно назвал взгляды глобализаторов «рыночным фундаментализмом», подчеркнув, тем самым, их иррациональность. Фундаментализм, с точки зрения Д. Сороса предполагает своего рода веру, которую легко довести до крайностей. Это — вера в совершенство, вера в абсолют, вера в то, что любая проблема должна иметь решение. Для рыночных фундаменталистов существенным является утверждение, согласно которому приниматься в расчет должны только рыночные ценности; т.е. только те размышления, которые приходят в голову участникам рынка, когда те принимают решение, сколько они готовы заплатить другому участнику рынка в процессе свободного товарообмена. Это утверждение справедливо, когда цель состоит в определении рыночной цены, но оно игнорирует широкий спектр личных и общественных ценностей, которые не находят выражения в поведении на рынке. Рыночными фундаменталистами не признается невозможность или неуместность торговли о цене некоторых товаров или услуг, иными словами, — ценностей, не признается, или, чтобы быть более точными. Ими не допускается даже мысли о том, что ряд ценностей вообще исключается из области экономики. В целом считается, что в область экономики включаются только индивидуальные предпочтения, в то время как коллективными

интересами пренебрегают. Это означает, что из экономики исключена вся область общественных и политических интересов.

Таким образом, можно охарактеризовать рыночный фундаментализм как неправомерную экспансию рыночной экономики и рыночного мышления на неэкономические сферы деятельности.

В нашей стране с начала 90-х годов власть находится под воздействием неолиберальной идеологии. Эксперты, обслуживающие высшие эшелоны власти находятся под властью именно неолиберальных идей. Кроме всего прочего это объясняется еще и общей ориентацией на Запад в российском общественном сознании. Раз на Западе господствует неолиберализм, то и мы должны его придерживаться - так многие рассуждают. А некоторые думают, что если мы станем еще более продвинутыми, чем Запад в этом отношении, то быстрее приобщимся к его цивилизационным благам. Итак, неолиберализм есть господствующая идеология в эпоху глобализации, и наша власть находится под его воздействием, в силу общей ориентации на западные образцы.

Есть еще один важный аспект. Россия в эпоху реформ попыталась вписаться в глобальный рынок, открыв свою экономику для иностранной конкуренции, по рекомендациям, в частности, заокеанских советников. В результате она потеряла сложное, наукоемкое производство и существует, в основном, за счет продажи сырья за границу. Официальная - либеральная - экономическая политика не в состоянии снять Россию с «нефтяной иглы». Другие же варианты экономической политики, предусматривающие более активное участие государства, в экономике отвергаются по идеологическим соображениям.

В таком контексте становится более понятным, почему в России проводится именно такая реформа образования. Знаменитое высказывание министра образования А. Фурсенко, о том, что нам нужны квалифицированные потребители, а не люди-творцы есть выражение понимания властвующей российской элитой места и предназначения России в глобализующемся мире. На деле оно означает отказ от конкуренции с развитыми странами в сфере высоких технологий и согласие на место России в мировой экономике в качестве сырьевого придатка, или, в лучшем случае, сборочного цеха для западных компаний. Для такого типа экономики высокий уровень образования не нужен. А с точки зрения рыночного фундаментализма, главные ценности общества – экономические. Раз образование в России не представляет большой экономической ценности, то надо бы просто его уменьшить, уменьшить расходы на него – такова логика реформы.

Наши наиболее удачливые бизнесмены тесно связаны с Западом, деньги они делают на экспорте природных ресурсов из России. Для них сама страна Россия и российский народ, как таковые, не представляют большой ценности. Они рассматривают нашу страну с точки зрения ее утилизации. И они были бы не против понизить свои издержки, за счет уменьшения бюджетного образования и здравоохранения. Так что за реформой образования стоит и определенный классовый интерес наших компрадорских капиталистов.

Рыночная идеология и стремление уменьшить бюджетные расходы на российский народ приводят к политике «оптимизации» сети учебных учреждений и коммерциализации образовательной сферы, дорогу для которой открывает продавленный реформаторами закон № 83 о бюджетной реформе.

Наконец, одним из акторов этого процесса являются и западные структуры, в частности, Всемирный банк, продвигающий образовательные реформы посредством своих денег и экспертов. Президент Всероссийского фонда образования, доктор педагогических наук Сергей Комков указывает, что наши реформы в образовании делаются под влиянием сил Запада и во вред нашей стране: «По мнению многих ведущих экспертов, государство, утрачивающее свои важнейшие социальные функции и пытающееся переложить их на плечи самих граждан, обречено на неминуемый крах. Еще в начале 90-х годов прошлого века нашими доморощенными «демократами-реформаторами» был взят на вооружение тезис о том, что «рынок сам отрегулирует все отношения внутри государства». Именно тогда начался практически неуправляемый процесс перевода всей социальной сферы на рельсы рыночных отношений.

Огромную роль в этом сыграло создание в нашей стране за счет средств Мирового банка уникальной площадки по разработке и проведению всех так называемых «либеральных реформ». Речь идет конечно же о Высшей школе экономики, инициатором создания которой стал «отец русской либеральной экономики» Евгений Ясин, являвшийся одновременно профессором Гарвардского университета. Высшая школа экономики на долгие годы стала в России своеобразным научным плацдармом, на базе которого не только отработывались разнообразные модели «либерализации экономики», но и создавались различные социальные модели развития нашего государства.

С легкой руки «реформаторов» из ВШЭ уже в 90-е годы был запущен в обращение термин «образовательные услуги». То есть была сделана попытка перевести всю систему образования из важнейшей социальной функции государства в сферу коммерческих услуг. Началась разработка так называемой «Программы модернизации системы российского образования». В рамках этой «программы» фактически было заложено положение о необходимости постепенного перевода на платную основу всей системы образования в России, завуалированное рассуждениями об «оптимизации» ее деятельности. Главным принципом «оптимизации» стало утверждение наших

«реформаторов» о необходимости постепенного перевода всех образовательных учреждений на нормативно-подушевое финансирование. [2]

Бывший министр образования Э.Д. Днепров в своей книге «Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования» писал: «Другая крайность – либерал-радикалы и младореформаторы от педагогики, стремящиеся переписать все школьное образование от противного, создать объективистскую историю и бездуховную, позитивистскую литературу. По их мнению, литература не имеет нравственно-духовного смысла, смысл ее – только эстетический. Отсюда попытки сделать школьную литературу абстрактным литературоведением, т.е. превратить ее по сути в литературоведческий морг. Отсюда же и попытки второго запрета Чаадаева, Герцена, народников, секвестр Чернышевского, Горького, Шолохова (в частности замена «Тихого Дона» произведениями Хармса), и т.д.

Поразительно, но подавляющая часть подобных предложений исходила от специалистов, находящихся на финансовом пайке Мирового банка. Мы далеки от того, чтобы заподозрить этих специалистов в злом умысле, в том, что в довершение экономического развала страны по советам МВФ они пытаются духовно оскотить русскую национальную историю, литературу, культуру. Но факт есть факт. И говорит он, в частности, об ориентации российских представителей Мирового банка на подобного рода специалистов.

В этой связи крайне важно подчеркнуть еще одно обстоятельство, имеющее очевидный политический характер. В отличие от многих других зарубежных организаций, работающих в России достаточно корректно, представители педагогического сектора Мирового банка откровенно и не без напора пытаются навязать свои более чем спорные взгляды на развитие образования в нашей стране, в частности на содержание общего образования, без какого-либо учета российских традиций, потребностей и реалий. Чаще всего это делается путем закрытых рецензий, обзоров, различных записок, весьма напоминающих подметные письма, и т.д.

Нередко распускаются и слухи, что само это содержание общего образования для отечественной школы разрабатывается на средства Мирового банка. Усилия в этом направлении, действительно, в ряде случаев предпринимались». [3, с. 33-34]

Игорь Ильинский, президент Национального союза негосударственных вузов и Союза негосударственных вузов Москвы и Московской области, в своей статье: «Эти странные российские реформы» отмечает: Вот первый объемистый доклад Всемирного банка от 22 ноября 1994 года № 13638-RUS с грифом «Конфиденциально». Документ Всемирного банка. Только для служебного пользования» с Предупреждением: «Настоящий документ имеет ограниченное распространение и может быть использован получателем только при исполнении официальных обязанностей. Во всех других случаях его содержание не может быть раскрыто без разрешения Всемирного банка». Доклад написан 29 неизвестными мне и миру сотрудниками и консультантами Всемирного банка (из которых только 5 человек — с русскими фамилиями) под руководством некоего Стивена П. Хайнемана. Главная проблема реформы российского образования, на взгляд разработчиков доклада, состояла в том, чтобы так «реструктуризировать эту добившуюся больших достижений в прошлом систему с тем, чтобы она могла удовлетворить новые потребности непланового рынка и открытого общества». [4, с. 11]

Вот некоторые из рекомендаций сотрудников Всемирного банка: закрыть педагогические институты и привлекать учителей из числа выпускников университетов; закрыть профессиональные училища, которые не могут провести структурную перестройку; установить «минимальные стандарты гражданственности», которые сводились авторами доклада (буквально!) к «способности правильного чтения карт, объяснению на иностранном языке, правильному заполнению налоговых деклараций»; кроме того, по мнению авторов, к этим стандартам «можно было отнести любовь к российскому искусству и литературе, а также терпимость к другим социальным группам»; ввести «подушевое финансирование школ, исходя из уровня расходов на одного ученика»; «не повышать долю расходов на высшее или среднее профессионально-техническое образование в общем объеме ВВП, если они до этого не будут серьезно реструктуризированы»; передать ответственность за выбор учебных материалов из Министерства самим школам». Авторы доклада высказали также мнение о «несправедливости и неэффективности экзаменационной системы». [4, с. 12]

«В сущности, руководству России предлагалась стратегия «реформирования» советской, на тот момент все еще одной из лучших в мире, системы образования, которая не могла быть осуществлена никак иначе, как только через ее разрушение». [4, с. 12]

А что значило введение «минимальных стандартов гражданственности»? Только вдумайтесь в эту «рекомендацию»! Как же низко хотели советчики из Всемирного банка опустить российскую молодежь, а значит — российский народ: умей найти на географической карте США, научись лопотать по-английски, правильно заполнять налоговую декларацию — и ты уже «гражданин». Позволительно («кроме того») «любить российскую литературу и искусство». [4, с. 13-14]

Таким образом, для уменьшения расходов на бюджетное образование, понижение уровня знаний учащихся и придуманы российские образовательные реформы, проводимые по западным образцам, на западные деньги, под воздействием западных структур и прозападных экспертов. Сторонникам

реформ во что бы то ни стало нужно доказать, что много знаний не нужно. Отсюда и сам странный термин «избыточные знания», навязывание «компетентностного подхода», и желание дать побольше «воспитания», чем образования в старших классах школы. Понятен и сам скандальный стандарт для старшей школы. Зачем изучать физику, химию, биологию, если это можно в сокращенном виде пройти по «естествознанию»? Неважно, что значительная часть россиян считает Солнце спутником Земли – астрономия вообще удаляется из программы. Русский язык и литература объединяются в «русскую словесность», часы уменьшаются, а поскольку ЕГЭ будет именно по русскому языку, то нетрудно себе представить, что останется от литературы. Зато физкультуры теперь много, и новый предмет – «финансовая грамотность» на подходе. Такое впечатление, что реформаторы представляют себе выпускника средней школы как гориллу с банковским счетом.

Доктор психологических наук, профессор Б. А. Основский отмечает влияние скрытой идеологии на процесс принятия решений в области реформирования образования в России, в частности, при введении ЕГЭ и вступлении России в Болонскую систему. [5]

Юрий Крупнов правильно, как нам представляется, предостерегает от непродуманного увлечения личностно-ориентированной педагогикой, словесного согласия с ней: «никто не скажет публично, что к ребенку надо относиться как к объекту, а педагогу не следует ориентироваться на личность. Подобное согласие, однако, является крайне поверхностным, чтобы не сказать иллюзорным, и может одновременно служить как для демодернизации сферы образования, для разрушения традиционной практики российского образования (в том числе и наследия советской эпохи) и потворствования деградации отечественной школы, так и для начала работ по созданию вокруг принципа личности абсолютно новой для России и всего мира практики персонального образования». [6]

Нам представляется, что многие наши реформаторы образования используют привлекательные, на первый взгляд, идеи личностного образования как раз для подрыва традиций отечественного образования. Взамен предлагается что-то неясное и невнятное.

Одной из главных мишеней реформаторов являются знания или «знаниевый подход». Слово «знание» нередко употребляется ими в негативном контексте: знания обязательно «мертвые», «стандартные», бесполезные» и пр.

Третирование знаний как мертвых имеет давнюю традицию. Еще Гераклит говорил, что «Многознание уму не научает». Но, вместе с тем, он добавлял: «Но много знать должны любители мудрости». Жан Лакруа замечает, что «Со времен Монтеня любят противопоставлять хорошо устроенную голову и голову заполненную. Однако нет ничего опаснее такой формулировки. На деле, думается, это противопоставление есть ложное умозаключение: противоположностью заполненной головы является не хорошо устроенная, а пустая голова». [7, 444]

Для оправдания сокращения расходов на образование, понижения его уровня, сегрегации учеников, внедрения рыночных элементов в чуждую для них среду используются различные теоретические разработки. Эти разработки находят воплощение в нормативных документах, в соответствии с которыми реформируется российское образование. Либеральная идеология проявляется как в акценте на свободе индивидуума, в рыночном фундаментализме, и в ориентации на западные образцы.

Одним из видных теоретиков наших образовательных реформ является психолог А. Г. Асмолов, открыто причисляющий себя к либеральному лагерю. В его произведениях можно найти много хороших и правильных слов о воспитании личности, о необходимости внимания к ценностным основаниям жизни и пр. Но, как нам представляется, он – типичный представитель метафизического мышления и мыслит неопосредованными противоположностями. Или-или – излюбленный ход рассуждений нашего мыслителя, который приводит, на наш взгляд, к слишком резким и необоснованным выводам. Чрезмерный акцент на свободе личности (что характерно для либералов), также приводит, на наш взгляд, к негативным последствиям. И даже – по законам диалектики – к превращению в свою противоположность.

В адрес традиционной системы образования А. Г. Асмолов не стесняется применять уничтожающие эпитеты: «обезличенная система образования», «школа массового производства «среднего ученика», «унитарная, обезличенная дрессурная модель», для которой характерны «манипулятивная психология выживания в тоталитарном обществе, обществе «сделанных» голов».

Оценка Асмоловым советской системой образования входит в противоречие с известной ее характеристикой, данной бывшим министром образования А. Фурсенко.

А. Г. Асмолов не жалеет черных красок при критике одного из классиков педагогической мысли – Яноса Коменского. По его мнению, Янос Коменский создал «фабрику для производства среднего ученика», готовил социального адаптанта, а не развитую, свободную личность.

Вызывает удивление, почему Я. Коменский вызывает такое отрицательное отношение у реформаторов. Я. Коменский стремился облегчить усвоение материала для всех учеников. Для того чтобы заинтересовать последних активно использовал наглядность в обучении, метод драматизации материала, написал несколько школьных пьес. Выступал за тесную связь обучения с жизнью. Разве

это не правильно? Разве это не современно? В творчестве Я. Коменского как раз господствует пафос всестороннего развития личности.

Тут нужно прояснить ситуацию. Любая школа должна осуществлять процесс социализации, то есть «готовить социального адаптанта», готовить его к жизни в обществе. Конечно, она должна готовить не только адаптанта, но и новатора, преобразователя, инноватора того же общества. Но и общественное преобразование будет неудачным, если оно игнорирует общественные реалии. Разве готовить социального дезадаптанта лучше? Да и как человек может стать успешным, если он не умеет ориентироваться в налично существующем обществе? Так что резкое, метафизическое противопоставление творчества и социальной адаптации представляется нам неверным.

Традиционной системе образования А. Г. Асмолов противопоставляет «школу развития личности и свободы» на основе вариативного образования и компетентностного подхода.

Нам представляется странным само асмоловское противопоставление: «школоцентризм» - «детоцентризм». Школа – это есть институт социализации, образования и воспитания детей, причем их большого количества. Отсюда необходимость дисциплины, классно-урочной системы, «авторитарной» педагогики. Как же организовать этот самый детоцентризм? Как должно функционировать такое учреждение? Чем заменить классно-урочную систему? Кроме прекрасных долженствований ничего конкретного мы не найдем.

Для А. Г. Асмолова типичны филиппики в адрес «авторитарной» школы, где «Учитель всегда стоит перед вами и имеет право на манипуляцию сознанием. В своей классической форме урок всегда – манипуляция сознанием». [8]

А как же нужно? Как обучать без уроков? В центре, по мысли А. Г. Асмолова должно быть со-развитие, взаимодействие с целью развития свободного человека, который выше адаптации и живет «поверх барьеров». Вот как раз этим и занимается, с точки зрения А. Г. Асмолова педагогика сотрудничества.

«Приобщение к знаниям идет не через дрессуру, а через совместные действия. Совместные действия, по Выготскому и Соловейчику, выступают как культурные орудия развития личности. Если я как педагог хочу получить какой-то результат, то я должен заниматься проектированием, организацией совместных действий педагога и ребенка». [8]

Позволительно спросить: если я занимаюсь *проектированием* совместных действий, то разве это не авторитаризм, не манипуляция сознанием, только более изощренная?

А. Г. Асмолов пишет: «А ведь сотрудничество – это организация школьной жизни на основе совместных действий. Именно через них, а не через обращение к сознанию, идет процесс изменения сознания личности». [8]

Казалось бы, именно обращение к сознанию ребенка и есть уважение к его личности. Ан нет – надо изменять сознание ребенка, вовлекая его в какие-то совместные действия, то есть изменять его личность как бы помимо его сознания. Разве это – не изощренная манипуляция?

Да и разве обычная методика не предполагает совместных действий учителя и ученика? Что принципиально нового вносится педагогикой сотрудничества - непонятно. Ясно, что обучение – субъект–субъектное взаимодействие. Но ведь субъекты разные по рангу. Учитель все-таки на голову выше ученика – и по знанию предмета, и по жизненному опыту. Учитель остается ведущей фигурой в обучении, а учащийся – ведомой.

А. Г. Асмолов пишет: «Свободный человек – это такой человек, которым трудно управлять. Свободный человек – тот, кто имеет свою нравственно-ценностную позицию. Свободный человек выше адаптации. Он всегда живет поверх барьеров (если использовать поэтический троп Пастернака)». [8] Но ведь «без барьеров» может жить и безнравственный человек. Свобода личности создает возможности, но она же несет и новые опасности, которые либералы предпочитают не замечать.

Апелляция к индивидуальной свободе используется А. Г. Асмоловым для обоснования рациональности скандального стандарта для старшей школы, подготовленного группой под руководством А. Кондакова. В нем война реформаторов против знаний получила практическое воплощение в виде нормативного документа, обязывающего школы действовать во вполне определенном русле.

В январе 2011 А. Г. Асмолов в статье «Ведущая деятельность и социальная ситуация развития» утверждал, что «Критерием зрелости является осуществление личностью свободного личностного выбора. Я хочу, чтобы мы четко выделили ядро психологического личностного созревания подростка на этапе старшей школы – это формирование ответственности за свои поступки и осознание ценности свободы выбора. Вот ключевое новообразование старшего школьного возраста». [9]

Поэтому ученик должен выбрать, что он должен профильно (на хорошем уровне) изучать – естественные науки или гуманитарные. Ссылка на свободу выбора приводится для того, чтобы оправдать *ограничение* на получение полноценных знаний. Само изучение ограничивается 10-ю предметами. Напомним, что главным новшеством стандарта является вариативность обучения, при которой школьник может весьма поверхностно изучать естественнонаучные или гуманитарные предметы в старших классах школы. С точки зрения знаний это явный регресс. Но для Асмолова,

наоборот, прогресс. Он сравнивает советских школьников с широким диапазоном знаний с хомьяками, набившими рот зерном. Между тем, данный стандарт – это практический шаг в разрушении ориентации школы на развитие разносторонней, гармонически развитой личности, которая зародилась в русле гуманистической мысли эпохи Возрождения.

Примечательно, что у А. Г. Асмолова, можно встретить и более правильные мысли на сей счет. В своей книге «Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека» А. Г. Асмолов восклицает: «как объяснить управленцам смертельную *опасность профилизации школы, ограничивающую профессиональную и социальную мобильность личности?*» [10, с. 511]

В той же книге утверждается многомерность как существенная характеристика личности (с. 13) Если многомерность так важна, то нужно развивать разные стороны человеческой природы, что и предполагал Я. Коменский.

В интервью в сентябре 2010 года А. Г. Асмолов утверждал: «Ведь знание той же физики нужно, прежде всего, для того, чтобы дать опору для создания целостной картины мира. И когда мне говорят: «Это гуманитарный класс, тут физика не нужна!», считаю это nonsensom. Вообще деление на физиков и лириков, с моей точки зрения, убийственно.

– По-вашему, мы можем быть и физиками, и лириками одновременно?

– Да. И талантливыми в разных областях. Ярчайший пример в этом смысле – ушедший из жизни год назад мой друг и коллега Евгений Федорович Сабуров, подлинный энциклопедист нашего времени. Он был известен как ученый, экономист, деятель образования. Но это не мешало ему быть поэтом, писателем – человеком, к которому в полной мере относятся слова «Он не имел границ...». К этому идеалу надо стремиться. А что сегодня происходит в нашей школе? Мы посадили ее на иглу профильного обучения, и ребенок должен в 14 лет решить, пойдет ли он в класс физики, филологии или технического обучения. В 13–14 лет человеку еще неизвестно, кто он, будущий Галуа или Гете. Мы же загоняем его в жесткие рамки специализации, в узкоколейку профильного развития! Мне кажется, существует риск поголовной профилизации всей страны. И в таком случае линия «от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу страны» не просматривается... [11]

И это пишет человек методолог программы стандарта, в котором как раз профилизация является одним из «ноу-хау»! В 2011 году почему-то 13-14 –летнему человеку уже стало известно, будет ли он будущим Галуа или будущим Гете

В интервью «Новой газете» он так оправдывает ограничение обучения в старших классах школы 10-ю предметами: «Нельзя давать школьнику кусочки общих знаний по огромному количеству предметов. Образование должно быть избыточно, но именно в той области знаний, к которой ученик предрасположен, к которой у него есть способности, которую он сам охотно выбирает. Только так закладываются основы системного мышления и мировоззрения». [12]

Напрашивается вопрос: каким образом может получиться «системное мышление и мировоззрение», «целостная картина мира», если образование становится односторонним?

А. Г. Асмолов утверждает: «Это увеличение возможностей выбора, если подросток в 10-м классе увлечен литературой, а технические науки ему неинтересны, он выберет математику на интегральном уровне, а литературу на профильном — это его выбор. Но на интегральном уровне он обязательно должен пройти и математику, и литературу, он мимо этих предметов не пройдет, это был бы полный nonsens. Он не будет знать математику на уровне математической школы, но будет знать на уровне общеобразовательной школы». [12]

Тут несколько лукавит, на наш взгляд, методолог стандарта. Что предполагает «интегрированный» уровень? В стандарте про этот интегрированный курс сказано следующее: «Предметные результаты на интегрированном (общеобразовательном) уровне должны быть ориентированы на формирование общей культуры и реализацию преимущественно мировоззренческих, воспитательных и развивающих задач общего образования, а также задач социализации обучающихся». Если перевести эту формулировку на русский язык, то понятно, что интегрированный уровень в смысле знаний практически никакой.

Пренебрежение знаниями является альфой и омегой нового стандарта. Согласно А. Г. Асмолову: «по новому стандарту есть три вида оценки — это прежде всего личностный результат. Не по одному предмету, а через все образование — портрет ценностных установок учащегося. Там много было критериев: критическое мышление, установка на социальную успешность, толерантность. Второй результат — умение связывать разные предметы, усвоение универсальных действий, которые позволяют синтезировать, проектировать, предвосхищать... Так мышление формируется — это стандарт школы мышления. Ученик должен видеть связь между химией, математикой и так далее. И только третий результат — предметный». [12]

Каким образом ученик может видеть связь между предметами, если он не изучит их на достаточно приличном уровне, сказать трудно. Как видим, результат обучения в виде знаний по предмету находится в самом конце списка. Да и сами критерии освоения материала в стандарте прописаны так обще, что получился, как говорится, «стандарт без стандарта». Но уровень знаний, для разработчиков стандарта – не главное. У них концепция школы, как видим, совсем другая.

А. Г. Асмолов пишет: «В отличие от унифицированного образования, построенного в соответствии с принципом школоцентризма и педагогикой знаний, умений и навыков (так называемых ЗУНов), стратегия вариативного образования основывается на детоцентризме и разработке пакета развивающих, коррекционных, компенсаторных психолого-педагогических программ, где центральное место отводится общеучебным умениям». [10, с. 25] Но разве метапредметные действия и их формирование не являются тоже своего рода унификацией и стандартизацией? Без стандартизации в массовой школе вообще не обойтись.

Универсальные действия нужно, конечно, формировать. Но они являются, используя терминологию Э. В. Ильенкова, абстрактно-общим, а не конкретно-общим. Овладение ими еще не обеспечивает должного понимания связи различных предметов, необходимого для формирования целостной картины мира. Надо учитывать и то, что универсальные действия модифицируются в зависимости от содержания предмета. По мнению выдающегося биолога Г. Селье ученый-экспериментатор руководствуется в своей работе полуинтуитивной логикой, специфической смесью жесткой формальной логики и психологии. Хотя отчасти она формальна, но в то же время «эта логика честно и откровенно признает, что ее понятийные элементы, ее абстракции в отличие от математики или теоретической физики являются в силу необходимости переменными и относительными». [13, с. 251]

Следует задать вопрос: а что, в традиционной системе образования разве у учеников не формировались универсальные действия? Разве для освоения содержания предметов не требовалось их применения и развития? Вопросы риторические. Представляется, что А. Г. Асмолов и другие реформаторы образования исходят из ложной посылки, что традиционная школа в основном тренировала память ученика, а не его мышление. Однако настоящее освоение содержания учебного предмета означает не просто бездумное запоминание («зубрежку»), но *понимание* материала. Фактор понимания почему-то упускается из виду. А для того, чтобы понять сложный материал, нужно напрячь свои умственные способности, применить умственные действия. Таким образом, в традиционной системе образования, где приходилось осваивать сложное содержание самых разных учебных предметов, формирование универсальных действий происходило в органической связи с освоением специфического содержания предметов.

Да и третирование памяти, и запоминания в процессе обучения – неправомерно. Жак Лакруа резонно замечает, что не следует жестко разделять память и способность суждения, ибо одно без другого не существует: «Воспоминание не связано с какой-то отдельной способностью: оно является функцией духа. Поэтому оно отражает уровень упорядоченности и организованности интеллекта». [7, с. 445] Некоторые сторонники компетентного подхода доходят до того, что рассматривают изучение содержания какого-либо предмета исключительно как способ тренировки универсальных умственных действий.

Хотя А. Г. Асмолов воюет со стандартами, со стандартным подходом к личности, тем не менее, он же сам их и применяет к ученику, причем в еще более жестком для свободы личности виде. Личность, ее школьный результат оценивается по сформированности ее ценностных установок. Но ведь именно разработчики стандарта определили где «правильные» ценностные установки, где «неправильные». И они меряют выпускников школы исходя не из ценностных установок самих учеников, а исходя из навязанной ученикам системы ценностей, «правильной» с точки зрения разработчиков стандарта. Где же тут свобода личности? Где ее собственной проектирование жизненной стратегии? Для А. Г. Асмолова, например, безусловной ценностью является «толерантность». И ученик обязан быть толерантным, иначе он окажется не успешным. Разве это не стандартизация? Разве это не покушение на свободу личности, не вторжение в ее внутренний мир?

И как измерять эту сформированность? Ученик как разумное существо быстро поймет, что от него требуется. Он будет говорить и писать правильные слова, даже может изобразить правильное действие. Но это может быть сплошным лицемерием. Помнится, еще в перестройку один студент-нацист хвалился тем, что он получал отличные оценки по марксистско-ленинской философии, изображая верность «единственно правильному учению».

Настораживают попытки некоторых сторонников стандарта сделать патриотическое воспитание обязательным, фактически добровольно-принудительным. Они предлагают определять патриотичность, замеряя «градус патриотизма» у воспитанника. Некий Зиганов М. А. заявлял, что он может измерить патриотичность, любовь к Родине в метрах, килограммах и т.д.

Такое заявление игнорирует принципиальную неформализуемость результата воспитания. В том числе, патриотического. Русский философ Иван Ильин писал: «Патриотизм, как состояние радостной любви и вдохновенного творчества, есть состояние духовное; и потому он может возникнуть только в порядке автономии (свободы), - в личном, но подлинно предметном духовном опыте. Всякое извне идущее предписание может помешать этому опыту или привести к злосчастной симуляции... Так называемый «казенный», внешнепринудительный, официальный патриотизм далеко не всегда пробуждает и воспитывает в душе чувство родины, нередко даже повреждает его». [14, с. 228]

Да и руководство учебных учреждений в том случае, если ценностные результаты станут доминировать как в оценке ученика, так и в оценке деятельности учреждения и его руководства, будет использовать рычаги давления на педагогов и учащихся, чтобы требуемые показатели были такие как нужно. И примеры этого уже имеются.

Введение в стандарт личностного результата как главного показателя игнорирует реалии общества. Игнорирует тот факт, что в обществе есть разные системы ценностей, находящиеся в противоборстве друг с другом, что между духовными ценностями могут быть противоречия («война богов», по М. Веберу), даже внутри, например, морали, возможны противоречия между одинаково правомерными нравственными ценностями, и, наконец, есть сложные диалектические отношения между личными и безличными ценностями. И если приобщать личность к человеческой культуре, на чем настаивает А. Г. Асмолов, то надо приобщать ее и к ценностному поиску, к пониманию всех этих противоречий. И так как этот поиск человечеством еще незавершен, то и каждая личность вправе искать своего собственного ответа на противоречия жизни и культуры. Создается впечатление, что сам А. Г. Асмолов уже решил все проблемы в ценностной области. И это решение должны принять все остальные члены общества. Представляется, что это несколько опрометчивое мнение.

Что же получается? Если выпускник школы стал, например, убежденным ксенофобом с нулевой толерантностью, то мы должны поставить ему неудовлетворительную оценку по личностному результату? И перекрыть ему дорогу к поступлению в вуз? Разве это не будет вмешательством в его личные убеждения? Разве это не будет покушением на свободу личности? Мы видим, что на практике либеральная, по видимости, система превращается в свою противоположность, в духовное подавление свободы личности, в новый тоталитаризм. Мы обязаны противодействовать публичному распространению ксенофобских взглядов, тем более, вытекающим из них действиям, но запретить мыслить ксенофобски мы же не можем.

Воспитывать, конечно, надо. Но результат наших действий во многом непредсказуем. Поэтому процессу воспитания противопоказана как жесткая формализация, так и привязка результата воспитания к каким-либо выгодам для воспитанника.

Апелляция к свободе индивидуума применяется А. Г. Асмоловым для оправдания возможности для ученика выбрать пониженный уровень образования. Получается своеобразное «право на невежество». Вот диалог с А. Г. Асмоловым из того же интервью:

«— А каждому ученику нужно выбирать что-то профильное?»

— Нет, почему все должны непременно в вуз идти? Если школьник посчитал, что интегрированного уровня ему достаточно, это его право.

— То есть подросток может и вовсе облегчить себе жизнь...

— Не должно быть изнасилования предметом. Цель этого стандарта — картина мира, позволяющая принимать решения, найти, собрать себя. И должен быть облегчен путь дальнейшего индивидуального развития». [12]

Здесь мы видим, проповедуется фактически отказ от принуждения в образовании. Принуждение к учебе называется «изнасилованием». При этом, как мы уже отмечали, А. Г. Асмолов не против «изнасилования» в ценностной сфере. Но практика показывает, что учеба — это труд, предполагающий усилие над собой. Это усилие, собственно, и формирует личность. Несовершеннолетний человек не может полностью управлять собой. Поэтому нередко требуется стимул извне в виде педагогического принуждения. Отказ от такого принуждения, во многих случаях, означает, консервацию уровня развития человека, потворство его не самым высоким интенциям, даже деградацию личности. Да и «собрание себя» не означает легкой прогулки, это тяжелый труд над своей личностью, включающий и опыт преодоления трудностей, в том числе, и в учебной сфере. Как же личность станет успешной, если ей фактически дается карт-бланш на инертность и лень?

Что касается выбора предметов, то вызывает сомнение способность выпускника 9-го класса делать столь ответственный выбор. Нет никакого научного обоснования того, способен ли этот выпускник к такого рода выбору. Да и *необходимость* такого выбора не обоснована. Педагоги знают, насколько неустойчивы интересы многих старшеклассников, как часто они меняют свои приоритеты. Принцип выбора основных предметов самими школьниками плох тем, что школьники и их родители часто не обладают достаточным интеллектуальным ресурсом для этого. Возможность ошибки очень велика. Многие делают выбор не по соображениям дальнейшей профессиональной деятельности, а исходя из выбора друзей, знакомых и пр. И поступают в вузы, недостаточно осознанно выбирая специальность. Немаловажно и то, что выбор учеников и их родителей часто расходится с действительными потребностями общества. Д. Медведев не раз отмечал, что выпускники школ предпочитают экономические и юридические специальности, хотя стране нужны инженеры. Тем самым президент признал ошибочность того выбора, который делают сегодняшние выпускники школ. Проект стандарта дает возможность усугубить эту ошибку, перенеся ее на два года раньше.

Сторонники стандарта апеллируют к свободе личности, но свобода, как верно писал К. Маркс, есть способность поступать со знанием дела, каковое у многих школьников отсутствует. И навязывать им свободу в этом смысле, игнорируя их реальную степень готовности к важному выбору, означает, на



самом деле, покушаться на их свободу. Такое своеобразное «принуждение к свободе» представляется изощренным насилием над еще несформировавшейся личностью

Примечательно, что глава авторского коллектива, разработавшего стандарт А. Кондаков иначе обосновывает его необходимость. По его мнению, старшие классы – это уже предпрофессиональная подготовка школьника, и ориентация его на дальнейшую социальную и общегражданскую деятельность. Вот поэтому разработчики предложили ограничить число предметов девятью, максимум десятью. А. Кондаков предложил разгрузить школу от «избыточных» знаний. По его мнению, например, следует отказаться от изучения в школе творчества Ф. М. Достоевского, а творчество Л. Толстого изучать не по роману «Война и мир», а по «Севастопольским рассказам», как более «патриотичным».

На наш взгляд, эта концепция образования в старших классах школы неверна.

Во-первых, неверно сводить обучение в старших классах только к предпрофессиональной подготовке. В противовес этому надо указать на то, что в старших классах происходит интенсивное развитие личности, ее интеллектуальной и эмоциональной сферы. Этому очень способствует разностороннее образование на высоком уровне сложности. Старший школьный возраст – важный сензитивный период, когда формируется способность молодых людей к напряженной интеллектуальной деятельности. Если этот период пропустить, то соответствующие способности не сформируются. Вариативность в достаточной степени можно обеспечить посредством дополнительного образования, а также через профильное обучение. Но основные предметы, составляющие ядро обучения должны изучаться на уровне не ниже базового. Немаловажно напомнить, что преждевременная специализация несет в себе опасность одностороннего развития личности.

Во-вторых, знания нужны не только для профессиональной подготовки, но и для становления полноценной, развитой личности, находящейся на уровне науки 21 века. Личность, ее развитие – это самоценность. Нельзя смотреть на образование, тем более, в средней школе, только с точки зрения его пользы для профессиональной подготовки. Есть и общее развитие, которое не менее, а может быть, и более важно, чем какая-либо специализация. Познавательная деятельность – это высокодуховная деятельность, проявление высших способностей личности. Она – самоценна. И одновременно она воспитывает, поскольку личность в познавательном процессе подчиняется ценности объективной истины, постигает интеллектуальную красоту. В 21 веке нужна личность с обширными знаниями, широким кругозором, развитыми духовными потребностями, творческими наклонностями и умениями. Познавательная деятельность, особенно изучение естественных наук, формирует в сознании человека научную рациональность, воспитывает критическое мышление и является естественным противоядием против всяческих экстремистских, иррациональных воззрений.

В-третьих, надо учесть и то обстоятельство, что динамичная современная экономика требует постоянного совершенствования, самообразования, готовности сменить профессию, гибкости мышления. Поэтому, чем лучше развита общая база человека, чем более разносторонни его знания и умения, тем большую ценность он будет представлять для экономики, тем более он будет успешен. С позиций ценности личности как таковой, немаловажное значение имеет такое ее качество как гармоническое развитие. У каждого предмета своя содержательная логика, свое мышление. Чем большим набором таких логик владеет человек, тем более он развит, тем выше его человеческий капитал. Важно, что любая специальность в реальности взаимодействует с другими специальностями. Так что и в этом аспекте широкий кругозор и разносторонность очень важны. Человек, обладающий хорошей общей базой, общей образованностью, легче освоит любую профессию, чем человек без такой базы. Все нынешние «успешники» прошли советскую школу образования с ее универсальным характером.

Сами сторонники нового стандарта признают, что человек в течение одной жизни может сменить несколько профессий. Они признают, что в будущем могут быть востребованы такие профессии, которых сейчас не существует. Неизвестно, как готовить человека к таким профессиям, какие компетенции вырабатывать. В таком случае, единственный выход – разностороннее базовое образование на хорошем уровне.

В свете всего вышеизложенного, нам представляется возможным, охарактеризовать взгляды А. Г. Асмолова как псевдоперсонализм. За хорошими словами о необходимости упора на личностное развитие прячется стремление навязать учащимся свою – либеральную систему ценностей, понизить их уровень образования и подорвать положение и авторитет педагога в учебном процессе.

Примечательно, что А. Г. Асмолов во многих случаях ссылается на психолога Э. Фромма, который противопоставлял две жизненных ориентации – бытия (стремление быть многим) и обладания (стремление обладать многим) Но разве «философия успеха», проповедуемая нашими либералами не тот же рыночный тоталитаризм, не та же ориентация на обладание? Разве рынку не присущи в высшей степени эксплуатация и манипуляция людьми, примеров чего Э. Фромм в своих произведениях привел предостаточно. «Обладать многим» - по Фромму – это характеристика именно капиталистического общества. И как же «быть многим», если возможность разностороннего развития

в старшей школе нормативно ограничивается? Нам представляется, что Э. Фромм был бы скорее с Яносом Коменским, чем с Александром Асмоловым.

Другим видным представителем реформаторской педагогической мысли является Александр Адамский, ректор Института проблем образовательной политики «Эврика», «ведущий эксперт в области российского образования», как его величают некоторые издания.

Для него тоже одним из главных противников выступает Янос Коменский. А. Адамский пишет об обосновании целей образования по Я. Коменскому: «Система Коменского по своему целеполаганию была основана на божественном причащении и на движении человека к образцу, заданному Богом. И образование для Коменского являлось одной из частей служения Богу. А как только мы говорим о светской школе, такое целеполагание не обсуждается. В результате мы используем систему Коменского, но без того основного духовного фундамента, который он закладывал». [15]

На самом деле, в работах Я. Коменского можно найти две формулировки цели образования.

В «Великой дидактике» мы встречаем такой вариант: «Все люди, которые только родились, произошли на свет с одной и той же главной целью: быть людьми, т. е. разумными существами, владыками тварей, ярким подобием своего творца. Следовательно, всех нужно вести к тому, чтобы они, надлежащим образом впитав в себя знания, добродетель и религию, могли с пользой пройти настоящую жизнь и достойно подготовиться к будущей». [16, с. 26]

В «Пампедии» Я. Коменский пишет: «Первое наше желание в том, чтобы до полноты человечности были развиты не отдельные, или немногие... каждый кому было суждено родиться человеком, чтобы в конце концов весь род человеческий пришел к культуре независимо от возраста, сословия, пола и народности», «Во-вторых, мы желаем, чтобы каждый получивший правильное образование человек достиг полноты культуры и не только в одном, или в некоторых, или даже многих направлениях, но во всех, способствующих совершенству человеческой природы...», «Причем именно всесторонне; не напоказ и для обмана, но во имя истины...» [16, с. 107]

«Три необычные вещи хотим мы посоветовать...: привести к всесторонней культуре (1) всех, (2) во всем, (3) во имя всеобщего просвещения». [16, с. 108]

Таким образом, во второй формулировке цели образования у Я. Коменского фигурирует гуманистический идеал полноты человечности, без ссылок на божественные предначертания. Почему светская школа не может использовать такой идеал – непонятно. В принципе, как раз советская школа, в лучших своих проявлениях, и стремилась к такому идеалу.

Как видим, ни христианство, ни гуманизм как основа целей образования А. Адамского не устраивают.

Другим противником А. Адамского, как ни странно, выступает наука: «Второе основание — это убежденность в том, что научная модель мира, во-первых, существует, а во-вторых, может являться содержанием образования. Ученые, математики, философы XVII века были уверены в том, что они могут с помощью своих моделей объяснить мир. Но этой уверенности с тех пор заметно поубавилось. И сегодня, на рубеже веков, мы уже обсуждаем кризис, а по мнению Василия Васильевича Давыдова, даже полный крах научного мировоззрения. При этом мы продолжаем строить «содержание образования» (теперь эти слова нужно взять в кавычки), а именно выстраиваем учебный предмет, как сколок науки (например, учебный предмет «математика» — сколок математики как науки). Комбинацию же этих учебных предметов, как возможную научную модель, мы делаем предметом освоения ребенком и таким образом выстраиваем образование». [15]

В чем заключается «крах научного мировоззрения» непонятно. Пусть наука не достигла абсолютной истины, и никогда ее не достигнет, но масса относительных истин ей известна. Как же в век быстрого научно-технического прогресса не знакомить учеников с начатками наук, с их достижениями? Какая же тогда будет социализация?

Ни наука, ни религия не вдохновляют нашего реформатора. Возможно, не совсем неправы те, кто приписывает А. Адамскому симпатию к оккультизму, в частности, к вальдорфской педагогике, базирующейся на идеях Р. Штайнера.

В конце своей статьи, А. Адамский, на наш взгляд, бездоказательно заявляет: «Но в наше время знания и навыки быстро устаревают, и мы после окончания школы теряем возможность для самоопределения на их основе. Именно в этом смысле можно говорить о низкой функциональности и эффективности системы образования». [15] Неужели устарели знания, что «дважды два – четыре», или, что «Волга впадает в Каспийское море»? Вряд ли. Школа должна давать базу, позволяющую развиваться на ее основное человеку дальше. А вот если этой базы не будет, тогда мы действительно «потеряем возможность самоопределения».

Примечательно интервью А. Адамского «Заканчивается эпоха в образовании длиной в пятьсот лет». Название говорит само за себя. Новаторство А. Адамского доходит до отрицания самих принципов классической школы, существующей столетиями. В интервью он формулирует свое кредо: «Наша идеология: многообразие, самоопределение, и развитие, понятное, как альтернатива копированию и простой репродукции». [17]

По мысли реформатора в эпоху глобализирующегося общества на смену традиционной школе приходят неформальные, не системные образовательные институты, в частности, интернет.

По мысли А. Адамского получение знаний уже не представляет для учащегося проблемы, если он подключен к глобальной информационной сети. «Сейчас не так важно, сколько запомнили, любую справочную информацию можно получить мгновенно. Важнее, что человек умеет делать со знаниями, и умеет ли сам двигаться, получая их от среды». [17]

Здесь мы опять-таки видим стремление представить традиционную школу как школу только запоминания. Опять игнорируется фактор понимания. Школьник может найти в интернете научный труд, допустим, по истории, но много ли он в нем поймет?

Нужно еще учесть преобладание в интернете недостоверной и прямо вредной для детей информации. Но для А. Адамского такой проблемы как бы и не существует.

На вопрос корреспондента: «Согласитесь, что удельный вес разумности в сети меньше, чем в печатной продукции даже 20 века? Понятно, что общий вес умного и полезного — только больше. Но доля падает», А. Адамский отвечает: «Я думаю, то же самое говорили переписчики книг в начале эпохи книгопечатания. Что раньше, когда писали от руки, что попало не переписывали. А еще раньше так говорили хранители устных традиций, когда появилась письменность». [17]

Примечательно, что А. Асмолов не столь радужно смотрит на результаты информатизации детей. Он пишет о рисках информационной социализации, которым относит такие феномены, как феномен «информационной акселерации», приводящий к резкому дисбалансу интеллектуального и личностного взросления детей; феномен «обратимости жизни», смещения виртуальной реальности и действительности, приводящей в ряде случаев к росту подростковых суицидов; феномены информационных неврозов, интернет-зависимости, приводящие к выпадению детей из социальной жизни. Так что нужно очень осторожно относиться к подобным «неформальным образовательным институтам».

Цель образования А. Адамским мыслится в виде производства «успешных людей: «Вот традиционная среда усвоения знаниевых шаблонов — и человек после ее прохождения может быть только исполнителем, это одна судьба, один социальный статус. А вот среда, после которой человек может самоопределяться, находить себя в деятельности, это другая социальная роль, другая успешность». [17]

Шкала успешности ребенка внутри школы и шкала успешности ребенка в реальной жизни абсолютно не совпадают друг с другом. А нужно сделать так, чтобы успехи и успешность ребенка в школе определяли его успехи и успешности за границами школы.

«натуральные показатели успеваемости или хорошего поведения в классе, конечно, важны, но социализация ребенка как во время учебы, так и после нее слабо связана с этими показателями. Вообще социализация ребенка, его успешность оказались настолько важными эффектами, что стало совершенно очевидно — одними учебными результатами не объяснить и, что самое главное, не обеспечить успешность ребенка ни во время учебы, ни тем более после нее.

И сколько бы мы не тратили времени на пустые споры о том, что же такое успешность и как личный успех связан с общественной пользой (конечно, связан, и это лежит в природе успеха личности — общественном признании, тут и спорить нет смысла), очевидным фактом стало то, что без признания достижений ребенка в самых разных, не только учебных направлениях, успешную личность, способную к самореализации, к принесению пользы другим людям, не сформировать.

Не строгие наказания за несоответствие заданному образцу (пока не повторишь правильно — буду считать тебя отстающим), а способность в своей талантливости и склонности достигать высоких результатов обеспечивает самореализацию личности и максимальную возможность принести пользу другим.

Каждый может стать успешным учеником, но не каждый будет успешен, если направления успеха сузить до одной-единственной возможности — быть отличником по всем предметам. Поэтому наше определение качества образования — это уровень успешности и социализации ребенка и выпускника... [18, с. 6 - 7]

Таким образом, качество образования для нас — это уровень успешности, социализации гражданина, а также уровень условий освоения им образовательной программы школы (образовательного учреждения).

Успех — очень широкое понятие. В широком смысле — это достижение поставленной цели. Но жизненные цели у людей могут быть разными. И достижения, соответственно, — разные. Из контекста приведенных высказываний А. Адамского ясно, что он понимает под успехом именно материальный успех. Предприниматель, менеджер, руководитель, а не исполнитель — вот ориентир для А. Адамского. Но таких людей — явное меньшинство. А как же быть остальным? Для них, видимо, предполагается образование по минимуму и ранняя профессиональная специализация, чтобы работать в сфере услуг наемным работником. Подлинным развитием личности, которое достигается через освоение фундаментальных культурных достижений здесь и не пахнет. Образование ограничивается кусочками знаний и компетенций, избираемых по прихоти ученика или в соответствии с сигналами рынка.

Но разве знание, нравственность, развитый эстетический вкус сами по себе не имеют ценности, а только тогда, когда приносят доход и повышают престиж? А что если материальный успех потребует

безнравственных действий? К этому надо готовить ученика, к такой «социализации»? В условиях дикого капитализма в России преуспело немало аморальных и невежественных людей. Значит, ли это, что российская школа должна на них ориентироваться как на образец?

Каков же образ инновационной школы будущего, по А. Адмскому: «Давайте выскажу версию. Образование будущего как сеть, где в узлах какие-то экспертирующие, лицензирующие и навигационные центры, отправляющие индивида в его личном путешествии по съемным образовательным модулям. Вот здесь учат языки, вот здесь ставят финансовую грамотность, вот здесь риторику, и так далее. Ключевое здесь — избыточность вот этих ветвей, или, как вы сказали, модулей. Общеобязательных предметов, пронизывающих весь образовательный путь, должны быть не так много, может быть, всего два-три. Математика, например, родной язык, возможно — родная история. Все остальное — на выбор. Не факультативно, это обязательный набор, который впрочем, формируется самим учащимися с помощью тьюторов и родителей. И это нормально, но, опять-таки, поначалу трудно будет убедить родителей в этой норме. Сейчас ключевое — уметь ставить себе задачи и находить ресурсы под них, в том числе знаниевые. При этом, возможно, воспроизводить запомненное стали хуже, но это не главное». [17]

Из этих слов видно, что главный удар А. Адамский направляет против общеобязательного ядра образования в средней школе, состоящего из набора фундаментальных предметов. Основное содержание образования, по мысли А. Адамского, должно формироваться на основе произвольного выбора детей и родителей, при помощи, правда, неких тьюторов.

Опять-таки возникает вопрос: обладают ли дети и родители необходимой квалификацией для того, чтобы произвести рациональный выбор предметов? Очень велик в этом случае риск одностороннего, бессистемного, мозаичного образования. Разве это полезно для личности? Конечно, задатки и склонности ученика безусловно надо учитывать, как при индивидуальном подходе к каждому ученику при освоении общеобязательной программы, так и, в особенности, в дополнительном образовании. Но, тем не менее, общеобязательное ядро знаний он должен усвоить.

Дополнительное образование по новому ФГОС становится частью общего образования и входит в нагрузку учителя. Происходит интеграция основного и дополнительного образования. Здесь, несомненно, сказывается влияние эвриканцев. Одновременно проводится «оптимизация» сети учреждений дополнительного образования в соответствии с принципом подушевого финансирования.

Вследствие введения стандартов второго поколения сейчас наблюдается тенденция перевода дополнительного образования в школы. При этом происходит серьезное искажение идеи дополнительного образования. Форматы уроков не позволяют работать с детьми в режиме кружка. На уроке нужно поддерживать дисциплину, а на кружке детям позволено расслабиться. Да и нужно ли перегружать уже уставших после основных уроков детей?

Есть и ещё одна опасность — будет происходить замена профессиональных педагогов дополнительного образования учителями школы и как следствие выбор предметов резко сузится, а может быть даже просто станет факультативом основных предметов. Дополнительное образование имеет большую специфику, и чтобы овладеть его приемами требуется многолетняя специальная подготовка.

Двигаясь таким путём, мы рискуем потерять нашу уникальную российскую систему дополнительного образования. Это означает, что многие дети не смогут в достаточной мере развить свои способности и даже не узнают об их существовании. Страна лишится многих будущих чемпионов, художников, артистов и ученых мирового класса. Неравенство в доступе к дополнительному образованию неизбежно будет вызывать недовольство и протесты в обществе. Для детей из малообеспеченных семей, которым будет затруднен доступ к дополнительному образованию, возрастут риски поддаться асоциальному поведению, наркомании, преступности, суицидальным наклонностям. Экономия на бесплатном дополнительном образовании неизбежно вызовет рост расходов на правоохранительные органы, исправительные и медицинские учреждения. Для общества в целом экономия получится мнимой, а вред — громадным.

По мысли А. Адамского надо научить ребенка действовать в ситуации неопределенности. Инновационное образование — формирование способностей строить свои действия в новой, неизвестной ситуации. Но, даже действуя в ситуации неопределенности, человек все же опирается на что-то: на свои знания, опыт, использует свои способности. Как же успешно действовать в таких ситуациях, не имея хорошей базы знаний? Наличие фундаментальных знаний несколько не противоречит заявленной цели, наоборот способствует нахождению правильного выхода из ситуации.

А. Адамский и его единомышленники ориентируются на западный опыт оценки образования. Отсюда стремление выявить некие сквозные результаты, развитие компетентностей, социального опыта и пр. Замысел реформаторов в том, чтобы максимально формализовать процесс оценки работы учителя и школы, максимально держать их под контролем, желательно, внешним, обложить, так сказать, их «красными флажками», чтобы они работали «правильно». Правильная работа должна, по их мысли вознаграждаться материально, а неправильная, соответственно, наказываться рублем.

А. Адамский является рьяным приверженцем проводимой в стране бюджетной реформы. Сутью ее является введение квазирынка в государственное управление социальной сферой, главным элементом – подушевое финансирование.

В этой реформе ярко проявилось влияние глобализации на Россию. Она проникнута духом рыночного фундаментализма, экономизма, ориентируется на западные аналоги, и продвигается реформаторами, сотрудничающими со Всемирным банком. Откроем любопытную книгу: «Механизмы финансирования школьного образования в Российской Федерации: опыт и проблемы Аналитическая записка Сентябрь 2004 г.» Всемирный банк [19] В ней мы найдем настойчивые советы по введению подушевого финансирования, пропаганду автономных учреждений, и квазирынка - суть бюджетной реформы.

Нам представляется, что сама идея, что можно точно измерить результат обучения и определить вклад педагога, недостаточно обоснована. Ведь обучение в школе и вузе есть субъект-субъектное взаимодействие. И 50% успеха зависит от самого ученика, а не только от учителя. Кроме того, как учесть отдаленный результат образования, который выявится в будущем? Результат образования относится к доверительным благам, достоверные сведения о которых становятся ясными обычно лишь спустя немалое время после их получения.

Профессия педагога, врача, социального работника несколько необычна. Она подразумевает, что носитель профессии не просто выполняет свой служебный долг, но и осуществляет еще и служение людям. Эффективность работы в данных профессиях в сильной степени зависит от того, насколько сам трудящийся увлечен процессом труда. Иными словами, для таких профессий важна внутренняя мотивация. Когда рыночные фундаменталисты делают ставку именно на материальное поощрение, они нарушают и искажают эту внутреннюю мотивацию. Они предполагают, что учитель будет стараться учить лучше, а врач – лучше лечить только в том, случае, если получит за это дополнительное материальное вознаграждение. Но настоящий учитель или врач рассматривает свою работу как призвание и будет стараться работать как можно лучше – с дополнительным вознаграждением или без него. Редукция мотивации труда учителя или врача только к материальным стимулам подрывает их самоуважение.

Введение экономических стимулов в работу учителя неизбежно искажает его трудовую мотивацию. Вместо того, чтобы стараться учить детей как можно лучше, он начинает работать на показателя. Пример с ЕГЭ здесь весьма поучителен.

На практике стремление все контролировать, формализовать, материально стимулировать приводит к обратным результатам – не к улучшению работы, а к ее ухудшению или имитации. Увеличивается вал отчетности, которую проверить уже фактически невозможно, и составление которой отнимает драгоценное время у педагога (да и у врача). Поскольку многие измеряемые параметры слабо зависят от усилий педагога, то вырабатывается «методика» подгонки показателей под требуемый результат. Так, например, один из показателей - динамика успехов ученика в течение учебного года. Поскольку от нее зависит стимулирующая часть зарплаты, то педагоги занижают оценки в начале года и завышают в конце, чтобы получить нужную динамику.

В Тамбовцев отмечает, что введение рыночных элементов в систему образования способствует развитию у учителей оппортунистического поведения: «Если конкуренция между школами ориентирует их руководителей на повышение качества школы, то стимулирующая оплата труда учителей (так называемая merit payment system), напротив, ориентирует их в значительной мере на оппортунистическое поведение («мягкое» выставление оценок, подсказки на экзаменах, «натаскивание» на сдачу тестов и т.п.)». [20]

На наш взгляд, 83-й закон о бюджетной реформе будет способствовать дальнейшей коммерциализации образования. Государственное задание по нормативному методу поставит многие учреждения в тяжелое финансовое положение. Поскольку отменяется субсидиарная ответственность государства за свои же учреждения, они будут предоставлены самим себе. А поскольку им разрешены платные услуги – это и станет для них палочкой-выручалочкой. Так что из самой логики закона вытекает все большая коммерциализация образования и медицины, все большая замена бесплатных услуг на платные.

Платность среднего образования может проявиться в нескольких формах. Во-первых, платность за дополнительные дисциплины, кружки, секции. Во-вторых, платность за навязанные образовательные услуги. Когда выделяется недостаточно часов для освоения основного курса, и учреждения вынуждены брать дополнительные платные уроки. В-третьих, плата за содержание учреждения, если денег по нормативам будет не хватать. Четвертый момент связан с конкурсами, в которых могут участвовать и частные учреждения образования. Дело в том, что такой конкурс представляет собой нечестную конкуренцию. Ведь частное учреждение имеет финансовое преимущество перед государственным. А если оно побеждает в конкурсе и берет госзаказ, то где должны тогда учиться школьники, обучающиеся в государственном учреждении? Получается, что они должны пойти в частную школу и платить за обучение?

Кроме того закон создает благоприятные условия для расцвета коррупции и всяческих злоупотреблений в бюджетной сфере. Результатом его введения в действие будет ликвидация

многих лечебных и образовательных учреждений и увольнение работающих в них бюджетников. В «Дорожной карте образования» об этом недвусмысленно сказано.

Мы видим, что негативные последствия, связанные с бюджетной реформой, многократно превышают возможные (не очень ясные, правда) плюсы. Велики и социальные риски, связанные с дальнейшим социальным расслоением нашего общества и перекрытием социального лифта для детей из недостаточно обеспеченных семей. Вспоминается известная поговорка «Бойтесь данайцев (сторонников глобализации), дары приносящих».

Рыночные фундаменталисты игнорируют то обстоятельство, что в сфере массового образования и здравоохранения в силу самой специфики этой сферы имеют место провалы рынка.

Особенно ясно это из состояния нашего высшего образования. Л. Полищук и Э. Ливни отмечают: «Сектор высшего образования в России несомненно является высококонкурентным; он в значительной мере либерализован, по крайней мере номинально модернизирован, обслуживает потребности рыночной экономики, где ценится качественная продукция, — и несмотря на все это общий уровень качества образования в целом остается низким. Налицо, таким образом, «провал рынка» высшего образования в том смысле, как это явление понимается экономистами, т.е. неспособность чисто рыночных механизмов обеспечить эффективное удовлетворение потребностей общества». [21, с.3]

Они отмечают, что стратегией конкуренции становится облегчение учебных программ, что ухудшает качество обучения: «Высшее образование является едва ли не единственным товаром, где рост качества сопровождается увеличением издержек не только производства, которые включаются в цену, но и потребления. Ясно, что с этой точки зрения повышение уровня преподавания и требований к студентам может при прочих равных условиях привести к потере части студентов, которые предпочтут получение диплома «меньшей кровью» в других вузах. Таким образом, в сложившихся условиях конкуренция российских вузов сама по себе не только не обеспечивает качественного высшего образования, но и способствует распространению несостоятельных учебных программ». [21, с.7]

Е. В. Балацкий отмечает, что «в обществе произошло образование двух видов институциональных ловушек. Первый вид ловушки (организационный) — неэффективная, но устойчивая система вузов-мутантов, не дающая полноценного образования; второй вид ловушки (ментальный) — неэффективная, но устойчивая система нравов, ориентирующая студентов на отлынивание от знаний. В настоящий момент возникшая организационная форма вузов и «новая» образовательная мораль вполне устраивают подавляющую часть населения страны. Однако если такое положение дел сохранится в течение еще одного десятилетия, то деградация сферы высшего образования может стать необратимой». [22]

Правительство стремится использовать для решения проблем с высшим образованием не рыночные, а административные рычаги, де-факто подтверждая фиаско рынка в области высшего образования. Проведен мониторинг вузов, который разделил объективно, по мнению министерских работников, вузы на «эффективные» и неэффективные». Сами критерии оценки подвергались многочисленной обоснованной критике. В планах правительства увольнение трети «лишних» педагогов высшей школы и введение «эффективного» контракта.

Но ведь подобное положение сложилось не случайно. Оно тесно связано с прошедшими в России рыночными реформами, которые проходили под патронатом глобалистских организаций, в частности. МВФ

Е. В. Балацкий считает, что интеллектуалоемкие сектора отечественной экономики почти полностью деградировали и спрос предъявлялся только на представителей сферы услуг, где не требовалось почти никаких особых знаний и умений. Для работы на таких местах не требовалось высшего образования, нужен был лишь минимальный опыт. Отсюда ясно, что никакая перестройка системы высшей школы сама по себе ничего не даст, если радикально не изменится ситуация на рынке труда. Чтобы мотивировать студента, необходимо создать соответствующую экономику, предъявляющую спрос на квалифицированные кадры. А это задача, выходящая за рамки собственно сферы высшего образования, и судя по всему, это задача далекого будущего

То же самое отмечают Л. Полищук и Э. Ливни: «Это, разумеется, связано с наличием в структуре спроса на высшее образование значительных сегментов, где качество образования ценится недостаточно либо вовсе безразлично, в том числе и с точки зрения потенциального трудоустройства». [21, с.8]

«Мотив «обязательной социализации» поддерживается стандартными требованиями к принимаемым на работу молодым сотрудникам, которые обычно ограничиваются компьютерной грамотностью, владением иностранным языком, умением ориентироваться в предмете деятельности и «общим развитием», получаемым за время учебы в вузе, — всему остальному новые сотрудники обучаются на рабочем месте. Вакансии подобного рода преобладают на нынешнем российском рынке труда — по-видимому, это связано с особенностями сегодняшней экономики России, где обрабатывающие и высокотехнологичные отрасли с высокими требованиями к специализированным профессиональным знаниям работников играют подчиненную роль. Спад промышленного

производства усилил наметившееся уже во второй половине восьмидесятых годов сокращение спроса на естественнотехнические специальности, в то время как быстрорастущий сектор услуг поглощает рабочую силу со знаниями и навыками, полученными уже после одного двух лет обучения». [21, с.8]

Таким образом, плачевное положение дел в высшем образовании и образовании вообще тесно связано с плачевными результатами рыночных экономических реформ, втянувших Россию в глобальную экономику. Встраивание российской экономики в глобальную привело к потере страной самых передовых производств, и поэтому понизило спрос на высококвалифицированную рабочую силу. Недофинансирование отрасли государством привело к расцвету платных услуг и конкуренции между вузами за студентов. Но эта конкуренция привела к понижению уровня образования. Получилась «обратная селекция».

Но тот же рынок и предлагается, как ни странно, правительством в качестве средства совершенствования образования. Лечение болезней высшего образования полагается в его еще большей коммерциализации. От вузов требуют зарабатывать деньги - не меньше 50 тыс. рублей на одного преподавателя. Нетрудно представить себе, к чему приведет этот процесс – к дальнейшей деградации отрасли. Требуются хорошие оценки – преподаватели будут их ставить, требуется сохранение «поголовья студентов» - оно будет сохраняться, даже ценой прекращения необходимого отсева. Тем более что для зарабатывания денег нужно больше платных студентов, а им ставить двойки нельзя. Стратегия, избранная правительством, в этой связи, представляется контрпродуктивной, противоречащей экономической теории.

По нашему мнению, Россия не должна идти на поводу у неолиберальной глобализации. Рыночный фундаментализм показал свою несостоятельность в условиях мирового кризиса, когда для спасения экономики пришлось срочно использовать государственный интервенционизм.

Поэтому возрастание роли государства в экономике, разумный протекционизм, защищающий отечественного производителя, даже элементы стратегического планирования – необходимы не просто для развития нашей страны, но для ее сохранения в истории.

Мы видели сколь сомнительны также неолиберальные новации в социальной сфере, особенно, в образовании. Не следует по нашему мнению следовать курсу, предписываемому экспертами Всемирного банка. И. Ильинский, в этой связи, верно замечает: Пора осознать: цели и задачи Всемирного банка, МВФ, Всемирной торговой организации и им подобных организаций совершенно противоположны целям и задачам российского общества. Это ложь, что кому-то нужна сильная Россия с сильной экономикой, сильной армией, хорошим образованием, грамотным населением, сильным национальным самосознанием. Совсем наоборот. «Их» цель — разрушить национальное самосознание, подчинить своей власти свободные нации и государства единому (универсальному) международному законодательству и таким образом управлять любой страной и миром в нужном им направлении. [4, с.20]

Более разумной нам представляется стратегия предлагаемая отечественными учеными. Группа отечественных экономистов в Институте экономики РАН под руководством Р. Гринберга и А. Рубинштейна разработала новую экономическую парадигму, которая называется «экономическая социодинамика». Согласно этой теории государство, выступая инвестором в социальном секторе, является субъектом рынка, реализующим потребности общества в развитии человеческого капитала и интеллектуального потенциала страны. Поэтому они выступают против нынешней политики, враждебной по отношению к социальной сфере: «детерминизм не выявляемых рыночным путем интересов общества несовместим с рыночными или квазирыночными процедурами распределения общественных средств, необходимых для реализации этих интересов. Иначе говоря, социальные цели, сталкиваясь с рыночными или квазирыночными процедурами распределения общественных средств, утрачивают эту определенность». [23, с.31]

А. Рубинштейн доктор философских наук, первый заместитель директора ИЭ РАН профессор Московской школы экономики МГУ считает о необоснованной абсолютизации принципа: «деньги выделяются организации в зависимости от результатов ее работы. Это своего рода «проектный фетишизм»

Он отмечает, что многие специалисты по экономике не доверяют последним нововведениям в социальной сфере: «принцип примитивной «сдельщины» предлагается внедрить, причем внедрить всеохватно и форсированно, в явно неподходящих для этого сферах». Нет необходимости говорить и об особенностях науки, культуры и образования, принадлежащих к тем секторам общественной жизни, где определить реальные «результаты работы», не подменяя их утилитарными и сиюминутными выгодами, более чем сложно, а, может быть, в режиме актуального времени – и вовсе невозможно. Административное «продавливание» этой, внешне привлекательной, идеи выделять бюджетные средства, ориентируясь на конечные и, главное, измеримые результаты, приведет к тому, что уже было в эпоху плановой экономики – к бесплодным поискам «хороших» показателей». [23, с.35]

По мнению сторонников концепции экономической социодинамики нужны социальные стандарты достаточного финансирования образования, здравоохранения, науки, культуры,

ненарушаемые государственные обязательства. Они предлагают не сокращать педагогов, ученых, врачей и пр., а, наоборот, повысить им зарплату, поскольку они являются производителями самого большого богатства – человеческого капитала: «минимальный уровень оплаты труда в гражданской науке, образовании и культуре устанавливается на уровне средней заработной платы работников сферы управления». [24]

Представляется, что такой дружелюбный подход к социальной сфере соответствует долговременным интересам нашей страны.

### Библиографический список

1. Михал Сутовский Готовится российский апокалипсис [Электронный ресурс] / Режим доступа: («Wirtualna Polska», Польша) <http://netreforme.org/news/smi/gotovitsya-rossiyskiy-apokalipsis-wirtualna-polska-polsha/>
2. Комков С. Казенная автономия [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.russia-today.ru/tema-nomera/535-sergej-komkov-kazennaya-avtonomiya.html>
3. Днепров Э. Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования - М., 2004. - С.33-34
4. Ильинский И. Эти странные российские реформы...//Вестник аналитики. Журнал аналитических материалов №3 (49)
5. Сосновский Б. А. Трансформация психологических проблем современного образования// Развитие методологических знаний у обучающихся: Материалы Всероссийского научно-методологического семинара, Новый Уренгой, 11 декабря 2009 г. / Отв. ред. Г. А. Дзида. 2010. - С.81 -85.
6. Юрий Крупнов Практика персонального образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.kroupnov.ru/pubs/2007/04/09/10543/>
7. Лакруа Ж. Избранное: Персонализм. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
8. Асмолов А. Г. Образование как ценностное полагание: диалог между педагогикой сотрудничества и культурно-исторической психологией [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.firo.ru/?page\\_id=3132](http://www.firo.ru/?page_id=3132)
9. Асмолов А. Г. Ведущая деятельность и социальная ситуация развития [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://prosvpress.ru/2011/01/vedushhaya-deyatelnost-i-sotsialnaya-situatsiya-razvitiya/#more-137>
10. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека/ Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007.
11. Школа искусства жизни. Трибуна [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.tribuna.ru/news/society/school\\_of\\_art\\_of\\_living/](http://www.tribuna.ru/news/society/school_of_art_of_living/)
12. Александр Асмолов: «Без визы блогосферы документ не действителен» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.novayagazeta.ru/society/7099.html>
13. Селье Г. От мечты к открытию: Как стать ученым. – М.: Прогресс, 1987.
14. Ильин И. Путь духовного обновления// Ильин И. Путь к очевидности. – М., Республика, 1993.
15. Адамский А. Коменский и современная школа// Школьный психолог. - N 44/2000 [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://psy.1september.ru/2000/44/5\\_2.htm](http://psy.1september.ru/2000/44/5_2.htm)
16. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж, Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988.
17. Александр Адамский: «Заканчивается эпоха в образовании длиной в пятьсот лет» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://newslab.ru/article/358187>
18. Что такое качество образования? – М.: Эврика, 2009.
19. Механизмы финансирования школьного образования в Российской Федерации: опыт и проблемы Аналитическая записка Сентябрь 2004 г. Всемирный банк [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2006/05/04/000090341\\_2006050413310/Rendered/PDF/299430RUSSIAN0IcationIRussiaIPN1rus.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2006/05/04/000090341_2006050413310/Rendered/PDF/299430RUSSIAN0IcationIRussiaIPN1rus.pdf)
20. Тамбовцев В. Реформы российского образования и экономическая теория [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.sigma-econ.ru/files/2092/tambovtsev3-05.pdf>
21. Полищук Л., Ливни Э. Качество высшего образования в России: Роль конкуренции и рынка труда. // Теоретические и прикладные исследования// Теоретические и прикладные исследования). [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.hse.ru/data/998/611/1237/Polys4uk\[1\].pdf](http://www.hse.ru/data/998/611/1237/Polys4uk[1].pdf)



22. Балацкий Е. В. Институциональные конфликты в сфере высшего образования// «Свободная мысль – XXI», №11, 2005г.
23. Рубинштейн А.Я. Теоретические аспекты социальной политики государства// Социальная политика в контексте «нормативной теории государства»/ Под общей ред. проф. А.Я. Рубинштейна. – М, 2009.
24. А. Рубинштейн Стратегия социального императива [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://institutiones.com/strategies/239—q-q.html>