

В. В. КРАЕВСКИЙ,

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЕГО ПЕРМАНЕНТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

В наши дни слово «кризис» примелькалось настолько, что уже не вызывает сильных эмоций. Словари определяют его по-разному, но начинают с наиболее общего: «резкое изменение, резкий, крутой перелом в чем-либо»; «тяжелое переходное состояние»; «обострение политического положения»; «затруднительное положение»; «решающий, переломный момент в ходе болезни (мед.); «окончание периода процветания, то есть прекращение периода общего оптимизма». А вот и ближе к нашему предмету: «Кризис — состояние душевного расстройства, вызванное длительной неудовлетворенностью человека собой и своими взаимоотношениями с окружающим миром. Кризис возрастной нередко возникает при переходе человека из одной возрастной группы в другую». Вряд ли кто-либо будет отрицать, что тяжелое переходное состояние, резкое изменение, крутой перелом, острое затруднение, тяжелое положение и другое, упомянутое выше, — более чем привычные характеристики ситуации едва ли не во всех сферах нашего бытия, в том числе и в образовании.

Началось это не вчера. Более или менее ярко выраженное расхождение целей и результатов педагогической работы случалось

и в прошлом довольно часто, и для преодоления его требовались всякий раз столь значительные усилия, что кризисное состояние в этой области, нередко опережая осознание обществом симптомов такого же положения дел в социальной сфере вообще, фактически перестало восприниматься как кризис, хотя нередко его называют именно так. В конце концов, действует закономерное и объективно существующее несовпадение результатов и целей любой деятельности коллективных (социальных) субъектов, поскольку результат принимает форму не цели, а скорее средств, с помощью которых достигается результат. Очень большое несовпадение воспринимается как кризис. Кризис образования — один из самых остро ощущаемых обществом участков системного кризиса, которым оно охвачено в настоящее время. При этом сам кризис образования носит системный или, можно сказать, «подсистемный» характер, поскольку образование — одна из подсистем общества, выступающего как интегральная система деятельности. В то же время без периодического обострения кризисной ситуации невозможно движение вперед педагогической науки и практики. Это движение стимулируется необходимостью

преодоления разрыва между желаемым и действительным.

Образовательный кризис есть во всем мире, в том числе и там, где на развитие образования не жалеют ни сил, ни средств. Он происходит в силу объективного отставания возможностей образовательных систем от возрастающих потребностей. В XXI веке независимыми останутся только те страны, которые смогут выдержать интеллектуальную и технологическую конкуренцию.

Степень и характер кризиса могут быть различными. Целесообразно различать разные его виды, чтобы не пропустить симптомы тяжелого кризиса, грозящего перерасти в катастрофу.

Нередко кризисом называют то несоответствие целей и результатов, о котором шла речь выше. По мере ускорения социальных процессов в нашу эпоху становится более частой и даже постоянной корректировка деятельности, порождающей неудовлетворительный результат. Необходимость такой корректировки ныне возникает многократно на протяжении жизни одного поколения. Такой кризис, который становится привычным, можно считать кризисом первого типа. Однако может быть и не стоит называть такое состояние дел кризисным именно по причине его постоянного возобновления. Кризис второго типа — это действительно кризис, который бывает затяжным, иногда вялотекущим, иногда весьма острым. Но «привыкнуть» к нему нельзя. Таков кризис в области определения содержания образования.

Можно найти немало иллюстраций сказанного в истории нашей страны и российского образования. Но, по-видимому, более полезной была бы попытка анализа с этих позиций сегодняшней ситуации в свете событий последних десятилетий. Необходимость реформы отечественного образования была предметом острых дискуссий в 1960–1970-х годах. В 1974 году генеральный секретарь Л. И. Брежнев с высокой трибуны заявил, что «наша общеобразовательная система нуждается в серьезном совершенствовании». Необходимость совершенствования определяется в первую очередь тем, что выпускники школы, как средней, так и высшей, не оправдывают ожиданий тех, кто занимается их подготовкой к жизни и профессиональной деятельности. Поэтому главная проблема, которую решают реформаторы — содержание образования. В Концепции модернизации российского образования, принятой совсем недавно, отмечается, что содержание школьного образования, будучи устаревшим и перегру-

женным, не отвечает требованиям наступившего века.

Чему и как учить — вопрос, который всегда актуален. Желание включить в школьные программы и учебники «всю» математику, «всю» химию, вообще все научное знание, которое непрерывно разрастается и множится, является одной из главных причин пресловутой «перегрузки» школьников учебными занятиями, отягощающей школьное образование на протяжении многих лет.

Стремление к отказу от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, и ориентация на всестороннее развитие, проблемное обучение повлекли за собой в 1970–1980-х годах усиление внимания к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики. В контексте этих тенденций был предложен культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, соответствующий установкам гуманистического мышления.

В 2002–2003 годах немало усилий к созданию нового поколения образовательных стандартов приложил временный научный коллектив при Министерстве образования РФ. Приходилось преодолевать сопротивление, оказываемое с разных сторон, в том числе со стороны некоторых педагогов-методистов.

К сожалению, сдвига в отношении к педагогическим аспектам этой работы крупных ученых — специалистов в области наук, преподаваемых в школе, не произошло. Сциентистское представление о содержании образования, сводящее последнее к основам наук, оказалось непотопляемым. По поводу проекта федерального компонента стандарта общего образования, разработанного в 2002 году, комиссия Российской академии наук высказала критические замечания. Этот проект ее не удовлетворил. Вряд ли возможно было сделать так, чтобы все были довольны. Но недовольным можно быть по-разному. Пока педагоги сетуют на перегрузку, которая, вопреки стараниям разработчиков, явила себя и в новых стандартах, академические математики, как напечатано в еженедельнике «Поиск», «вступились за свою дисциплину... часы, отведенные на обучение математике, сокращаются, упрощается ее преподавание». Это, говорится дальше, «касается и других естественно-научных дисциплин». Например, «отсутствует материал по полимерам».

Нельзя утверждать, что разработки, которые получились, были идеальными. Все та же перегрузка дает «метастазы», невзирая на

«хирургию». Не так просто преодолеть предрассудки, которым подвержены составители конкретных стандартов и программ по предметам. Но они свидетельствуют об определенном продвижении в представлениях о назначении и структуре школьных предметов, и о содержании образования в целом. В некоторых стандартах (по иностранному языку, обществоведению) нашла воплощение культурологическая концепция содержания образования.

Однако в дальнейшем при доработке стандартов, уже без участия ВНК, движение пошло в обратную сторону. Обозначился разрыв между декларируемым и реально проектируемым.

С одной стороны, на совещании в Министерстве образования РФ 23 декабря 2003 года, посвященном проекту федерального компонента стандарта, было отмечено, что обсуждаемый стандарт имеет общекультурную направленность, его цель — соответствовать требованиям современного общества. Нечего возразить по поводу той части стандартов, где обозначены общие установки и цели обучения по каждому предмету. В цели преподавания химии, например, входит «развитие познавательных интересов и интеллектуальных способностей» и «применение полученных знаний и умений для безопасного использования веществ и материалов... решения практических задач в повседневной жизни».

Составители учебных планов внимательно отнеслись к его гуманитарной части. Увеличено количество учебных часов, хотя жаль, что это не коснулось важнейшего предмета «Обществознание». Предусмотрено введение в профилях гуманитарной направленности интегрированного учебного предмета «Естественнознание», что дает возможность экономить учебное время и использовать резерв его на расширение содержания соответствующих учебных предметов (литературы, языков, истории).

С другой стороны, упорное сопротивление новому и верность сциентизму и предметоцентризму приводят к тому, что модернизация сводится к изъятию одних тем из перечня изучаемых и добавлению других, к включению в стандарт умений, ненужных в повседневной жизни и лишь усложняющих жизнь тех школьников, которые не собираются посвятить жизнь научной работе в обозначенной данным предметом сфере. Например, невозможно понять, зачем нужно *всем* то, что включено в раздел «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ» стандарта *основного общего образо-*

вания по химии: «Проведение расчетов на основе формул и уравнений реакций: 1) массовой доли химического элемента в веществе; 2) массовой доли растворенного вещества в растворе; 3) количества вещества, массы или объема по количеству вещества, массе или объему одного из реагентов или продуктов реакции».

Стандарт по обществознанию — шаг назад по сравнению с проектом стандарта по обществоведению, который предлагался ранее, где разделы обязательного минимума по этому предмету были структурированы в соответствии с культурологической концепцией, по пунктам «ценностные ориентиры», «знания», «способы деятельности», «опыт». Теперь эта структура размыта, по-видимому, ради унификации всего материала стандартов, далеко не во всех случаях учитывающих новые подходы. По-прежнему нет ответа на вопрос: где меньше зло — в наличии стандартов или в их отсутствии? По-видимому, проблеск появится, когда в массовое сознание, в том числе педагогическое, пробьется через тысячелетия свежая древнеримская мысль: «Non ad scholam, sed ad vitam discimus» — «Не для школы учимся, а для жизни».

Реформы, призванные преодолевать кризисные ситуации, теперь случаются чаще, чем раньше. При таком темпе изменений нарушается системность и последовательность нововведений, возникает разрыв между требованиями к образованию и способами их выполнения, принадлежащими не только самой системе образования, но государству в целом. Есть и такие кризисы, которые, начинаясь со сферы образования, приводят общество и государство в целом к «критическому» состоянию. Можно было бы назвать их кризисами третьего типа. Обращение к современному состоянию российского образования подтверждает сказанное.

Изменяются ориентиры в образовательной политике, причем нередко в течение небольшого отрезка времени.

В 2002 году в президентском Послании к Федеральному собранию говорилось: «Люди увереннее смотрят в завтрашний день. Многие начинают строить долгосрочные личные планы, стремятся получить образование и новые профессии. И, видимо, не случайно, что прошлый год был для России рекордным по числу студентов».

В послании 2004 года акценты изменились: «По сравнению с советским периодом почти утроился прием в вузы и число поступающих в них фактически сравнялось с числом выпускников средних школ».

Все эти противоречия, недоразумения, разрывы в логике действий свидетельствуют о том, что «тяжелое переходное состояние», «резкое изменение», «острое затруднение» — все это отнюдь не временные, преходящие характеристики образования.

Но кризис может быть поистине разрушительным, граничащим с социальным суицидом. Это — нечто большее, чем кризис третьего типа. Все остальные проблемы им как бы отменяются, выглядят подобными танцам на палубе «Титаника», уже столкнувшегося с айсбергом. Его истоки — в некомпетентности и безответственности тех, кто стечением обстоятельств поставлен в позицию, определяющую решения по самым важным вопросам. Уже более десяти лет российское образование подвергается многократному наплыву сменяющих друг друга реформ, концепций, доктрин, программ, сертификаций, аккредитаций, стандартов, минимумов и т. п. Вплоть до 1998 года это сопровождалось ежегодным снижением финансирования. В результате сильно сократилась сеть дошкольных учреждений, ухудшилось здоровье большинства детей и существенно понизилось качество знаний учащихся.

В прошлом году Государственная Дума дружно поддержала в первом чтении внесенный Правительством РФ пакет законопроектов о масштабной реформе социальной сферы. Сразу были внесены изменения в более чем 150 федеральных законов, более 40 законов признаны утратившими силу. Вокруг этого законопроекта развернулась общественная дискуссия, сконцентрированная главным образом на вопросах, связанных с заменой нынешних социальных льгот на денежные компенсации, а не вокруг изменений в сфере образования, предлагаемых правительством в этом законопроекте.

В опубликованном в феврале 2005 года письме трех министров образования России — Э. Д. Днепров (Министра образования РФ в 1990–1992 гг.), Е. В. Ткаченко (1993–1996 гг.), В. Д. Шадрикова (1988–1990 гг.) — подвергся резкой критике представленный Министерством образования и науки РФ документ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации». Авторы письма указывают, что в то время как развитые страны все более наращивают присутствие государства в сфере образования и ее бюджетную поддержку, в документе предлагается движение в прямо про-

тивоположном направлении. Они показывают образовательно-педагогическую некомпетентность составителей документа, которая не является политически и социально нейтральной. В отечественном образовании вводятся такие изменения, которые сделают его не только сегрегационным, но попросту неконкурентоспособным. Прямым последствием этого, заявляют авторы письма, будут неконкурентоспособность страны, ее резкое отставание от мировых процессов, и неспособность ответить на глобальные вызовы современности.

К этому можно добавить, что сформулированные Правительством РФ приоритетные направления — «развитие современной системы непрерывного профессионального образования, повышение качества профессионального образования, обеспечение доступности качественного общего образования, повышение инвестиционной привлекательности сферы образования» не смогут быть реализованы в русле осуществляемой в настоящее время государственной политики. Невозможно говорить об «инвестиционной привлекательности сферы образования», одновременно уничтожая соответствующие налоговые льготы. Нельзя рассчитывать на «обеспечение доступности качественного общего образования», одновременно отказываясь от федеральных нормативов финансирования школы и федеральных гарантий оплаты труда учителя. А именно такова сегодня политика федеральных властей.

В иерархии кризисов, которую мы пытались выстроить в данном сообщении, этот «рукотворный», по выражению одного из авторов письма, кризис, безусловно, занимает «почетное» первое место. Если позволить ему шириться и углубляться, обсуждение всех остальных проблем, в том числе и характерных для других кризисных ситуаций, выглядит просто неактуальным. Придется не столько искать решение острых вопросов, сколько наблюдать их ликвидацию.

Остается надеяться, что и это мы переживем, и, в конечном счете, профессиональная и гражданская позиция тех, кому небезразлична судьба образования и страны, проявится в полную силу. От нас зависит, как скоро наступит тот благотворный кризис, которым медики обозначают переломный момент в ходе болезни — преодоление тяжелого состояния и кардинальное изменение к лучшему.