

Б. Л. Вульфсон

**СТРАТЕГИЯ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
НА ЗАПАДЕ
на пороге XXI века**

У Р А О



Издательство
УРАО

THE UNIVERSITY OF THE RUSSIA'S EDUCATIONAL LEARNED SOCIETY, MOSCOW

EDUCATIONAL STRATEGY
IN THE WEST:
toward the XXI century

MOSCOW
The University Publishing House
1999

УНИВЕРСИТЕТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАПАДЕ на пороге XXI века

МОСКВА
Издательство УРАО
1999

Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 208 с.
ISBN 5-204-00187-5.

В книге на основе сопоставительного анализа новейших источников характеризуется стратегия развитых зарубежных стран в области образования: эволюция систем управления образованием, основные направления и результаты структурных реформ средней и высшей школы, модернизация содержания общего образования, интеграционные процессы в сфере образования. Фактический материал сопровождается комментариями аналитического характера. Помещенные в конце каждой главы вопросы и задания помогают выделить наиболее важные и актуальные аспекты образования, побуждают к сопоставлению отечественного и зарубежного педагогического опыта.

Книга адресована студентам и аспирантам педагогических учебных заведений, слушателям системы повышения квалификации работников народного образования, а также всем интересующимся проблемами развития культуры и образования за рубежом.

В монографии использованы материалы исследования, проведенного автором по плану НИР Института управления образованием РАО.

Based on the comparative analysis of the most recent sources, the book characterizes the educational strategies of foreign countries: evolution of educational management systems; the main directions and results of structural reforms in secondary and higher education; the modernization of general education curriculum; the processes of integration in education. The data presented are accompanied by analytical commentary. Questions and assignments at the end of each chapter identify most important current aspects of education and encourage comparisons of Russian and foreign educational experience.

ББК 74.03

*Рекомендовано
редакционно-издательским
советом УРАО*

Художник В.Ю. Яковлев

Интенсивно развивающийся процесс интернационализации общественной жизни современного мира обуславливает все больший интерес к сопоставлению экономических показателей, социально-политических систем, моделей культуры разных стран и народов. Сложилось особое направление научных исследований — *компаративистика*, задачей которой является сравнительный анализ общественных процессов и социальных институтов в разных странах и геополитических регионах. В этот контекст вплетаются и международные сопоставления в области образования, ставшего в наше время одной из самых обширных сфер человеческой деятельности.

Данную проблематику исследует особая отрасль научного знания — *сравнительная педагогика*. Она анализирует — преимущественно в сопоставительном плане — состояние, основные тенденции и закономерности развития образования, вскрывает соотношение всеобщих тенденций и национальной или региональной специфики; выявляет позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур.

К сравнительно-педагогическим исследованиям относится и настоящая работа.

Как название отрасли науки сравнительная педагогика может создать ложное представление, будто она использует только один метод — сравнение. В действительности она этим не ограничивается и применяет различные методы исследования. Вместе с тем известно, что сравнения — важная операция мышления, занимающая значительное место в общем арсенале средств научного познания. В наше время международные сопоставления широко применяются в разных социальных науках, но, разумеется, наиболее полно и последовательно в тех из них, которые по определению являются сравнительными (сравнительное правоведение, сравнительная политология и т.п.).

Первостепенная важность сравнительного метода при изучении мирового опыта развития образования вряд ли нуждается в подробном доказательстве. Очевидно, что мы гораздо глубже осмысливаем незнакомое явление, когда сравниваем его со знакомым

(например, зарубежную систему образования с отечественной). И можно лучше уяснить даже то, что нам знакомо, сопоставляя его с незнакомым, но одготипным явлением. В отличие от сравнений на уровне обыденного сознания, сравнение как научный метод предполагает выявление органических связей между различными социальными феноменами, характеристику их взаимозависимостей и субординации.

Сопоставительные исследования представляют не только теоретический интерес. Компаративист, как правило, постоянно соотносит — явно или имплицитно — зарубежный опыт с отечественными проблемами, внося тем самым посильный вклад в поиски их оптимальных решений.

Основное внимание в настоящей монографии уделяется странам Запада, накопившим большой опыт обновления теории и практики образования в соответствии с объективными требованиями эпохи научно-технической революции. Вслед за многими российскими авторами мы вкладываем в понятие *Запад* не строго географический смысл: имеются в виду зарубежные промышленные страны с эффективной рыночной экономикой и развитой социокультурной инфраструктурой. Кроме государств Западной Европы и Северной Америки к ним относятся и Япония.

В центре нашего анализа находятся современные явления и проблемы. Само понятие *современность* не имеет жестко фиксированных хронологических границ и может пониматься по-разному. В данной работе под современностью имеются в виду последние три—четыре десятилетия. Для наиболее развитых стран это период становления высокотехнологического постиндустриального общества, обусловившего принципиально новые требования к организации и содержанию образования.

Современная жизнь предъявляет известный комплекс сходных требований к системам образования разных стран, особенно в рамках того или иного геополитического региона. Определенное сходство обнаруживается и в поисках решения ряда общих проблем.

Характеристика общих тенденций, выявление и анализ инвариантов представляют первостепенную важность. Без этого невозможно составить правильное представление о реальном процессе развития образования в мире, а некоторые побочные явления, связанные с особенностями той или иной страны или региона, могут быть ошибочно приняты за общую закономерность.

Однако разные сферы общественной жизни, разные социальные институты обладают различной объективной способностью к интернациональной интеграции. Индустриальное производство или коммерческие структуры поддаются ей значительно легче, чем сис-

темы образования, на которые всегда столь сильное влияние оказывает национальная специфика историко-культурных и собственно педагогических традиций. Поэтому даже в странах, близких друг к другу как географически, так и по уровню социально-экономического развития, например во Франции и в Англии, системы образования и некоторые важные принципы организации учебно-воспитательного процесса обнаруживают значительные различия, а общие тенденции проявляются, как правило, в своеобразных национальных формах. Игнорирование национального своеобразия может привести к созданию искусственных "универсальных" конструкций, в угоду которым подбирается материал и отсекается все то, что противоречит априорно созданной схеме.

В полемике вокруг проблем и перспектив развития образования у нас теперь часто ссылаются на зарубежный опыт, причем такие ссылки порой используются для подтверждения совершенно различных в даже противоположных мнений: вы — приверженец радикального или эволюционного реформирования образовательных институтов, вы — сторонник или противник частного образования, вы — за "жесткую" или за "мягкую" дифференциацию обучения. Для подкрепления любой из таких (и подобных) полярных точек зрения можно набрать немало примеров из массы разнообразных и противоречивых фактов на необозримом поле мирового образовательного пространства. Поэтому так важно обеспечить возможно большую репрезентативность фактического материала, отделять закономерное от случайного, сопоставлять законодательные акты и нормативную педагогическую документацию разных стран, обращаться к материалам ЮНЕСКО, к результатам международных исследований, к информации, содержащейся в общественно-политической и педагогической периодике и в трудах педагогов, социологов, культурологов. Эти источники нередко дают различные сведения и оценки по одному и тому же вопросу, часто противоречат один другому. В этих случаях следует установить, показания каких источников наиболее достоверны.

Каким должно быть оптимальное соотношение между воспроизведением фактов и их аналитической интерпретацией? Непомерное увлечение фактологией идет в ущерб теоретическому осмыслению рассматриваемых проблем. С другой стороны, такое осмысление будет плодотворным, только если оно основывается на глубоком изучении конкретных фактов и явлений. Конечно, нельзя установить единую для всех исследований пропорцию между воспроизведением фактов и их анализом. Видимо, в работах, посвященных зарубежной проблематике, удельный вес фактического материала часто может быть бóльшим, чем в работах об отечественной систе-

ме образования, которую мы знаем, естественно, лучше. Систематизированное описание новейших и малоизвестных фактов, отражающих реальные процессы развития образования за рубежом, может выступать как одна из важных самостоятельных научных задач и как существенный элемент сопоставительного исследования. Но, конечно, следует придавать воспроизведению фактов обобщенный характер, при котором неизбежно опускаются многие второстепенные детали и подробности.

Большое место в книге занимают систематизация и анализ *количественных данных* о развитии образования в масштабах стран и регионов.

Роль количественных показателей не идентична при характеристике разных сфер общественной жизни. Уровень развития науки и искусства определяется в огромной мере их вершинами, профессиональный спорт — рекордами. Поэтому здесь первостепенное значение приобретает тщательное изучение единичного, описание уникальных феноменов. Но при исследовании тенденций развития образования наибольший интерес представляют массовые явления, поскольку система образования является одним из самых массовых социальных институтов. Отсюда необходимость обращения к количественным показателям. Для международных сопоставлений в области образования их анализ исключительно важен. Он дает возможность выявить определенные международные стандарты, на фоне которых выразительно обнаруживаются наши достижения и недостатки в некоторых важных аспектах развития образования, что может способствовать правильному и своевременному определению приоритетных направлений образовательной политики.

Известно также, что количественные показатели и качественные характеристики нередко переплетаются и взаимно дополняют друг друга. Например, цифры, показывающие масштабы второгодничества и отсева учащихся, крайне важны для качественной оценки деятельности школы.

Все это настоятельно требует обращения к статистике. Никакие отдельные примеры, даже самые яркие и достоверные, не могут заменить собой статистического обобщения, выражающего в конечном счете всю совокупность единичных случаев. Конечно, качественная специфика и неповторимая оригинальность отдельных педагогических явлений при этом исчезают, растворяются в среднестатистических показателях. Но зато в рамках статистической средней происходит взаимопогашение случайных отклонений, выявляются необходимое и повторяющееся. Ведущие тенденции становятся особенно очевидными, когда они *выражаются в форме статистических закономерностей*.

В развитых странах регулярно издаются статистические отчеты, отражающие количественную эволюцию образования в национальном масштабе. Эти официальные издания содержат ценный материал, позволяющий судить о ряде аспектов состояния образования в той или иной стране.

Но, пожалуй, наибольшее значение для сопоставительного анализа имеет "Статистический Ежегодник" ЮНЕСКО, основанный в 1963 г. и публикующийся на английском, французском и испанском языках. Составляющие его таблицы содержат обобщенные данные в масштабе регионов мира (Европа, Северная Америка, Латинская Америка, Африка, Азия, Океания) и огромное число количественных показателей по разным странам, где отдельно представлены основные звенья образовательных систем — дошкольное и начальное образование, среднее образование, послесредние учебные заведения. По каждому звену даются общее число учащихся и педагогического персонала, их половая структура, процент охвата молодежи соответствующего возраста, второгодничество и отсев, численность контингента общеобразовательных и профессиональных школ, распределение студентов высших учебных заведений по направлениям учебы. Специальный раздел посвящен финансированию образования с указанием целевого назначения ассигнований.

"Статистический Ежегодник" не ограничивается показателями, относящимися только к образованию. Большие его разделы содержат данные по разным странам о численности научных сотрудников и дипломированных технических специалистов, об изданиях научной, учебной, художественной литературы, о музеях, библиотеках, фильмах и радиопередачах. Таким образом, создается широкая картина показателей, характеризующих в количественных параметрах современное состояние культуры в национальном, региональном и глобальном масштабах.

Однако при всей важности количественных показателей их не следует абсолютизировать. Фетишизация числа — опасный путь в социальных науках. От чисел, как бы мы их ни анализировали, нельзя ожидать информации большей, чем та, которая в них реально заложена. Роль статистического материала при изучении международного опыта развития образования велика, но не беспредельна. Тут уместно напомнить высказывание известного американского деятеля просвещения Ф.Г. Кумбса: "Системы образования существуют для того, чтобы обучать учащихся, а не для того, чтобы поставлять статистические данные об их численности".

В современных условиях значение количественных показателей для адекватной оценки состояния образования в известной мере даже уменьшается. Количественный рост, прежде считавшийся

главным индикатором прогресса образования, сегодня уже не может играть эту роль, особенно в развитых странах, поскольку не могут продолжаться вечно ни продление сроков обучения, ни увеличение численности учащихся. По этим и некоторым другим показателям системы образования в ряде стран уже подошли к пределу насыщенности. Экстенсивное развитие образования породило новые социальные и собственно педагогические проблемы, требующие глубокого качественного анализа.

К тому же многие показатели национальных статистик образования плохо поддаются международным сопоставлениям. Казалось бы, самое простое — сопоставить данные о численности учащихся средних школ в разных странах. Но в соответствии с международной классификацией систем образования средняя школа в Японии — шестилетняя, во Франции — семилетняя, в Италии — восьмилетняя, в ФРГ — девятилетняя. А ведь это страны со сравнимым уровнем экономического развития и сходной социально-политической структурой. Аналогичные трудности возникают при сопоставлении количественных параметров систем высшего образования. В ряде стран к высшему образованию относятся любые виды обучения, строящиеся на базе полной средней школы, включая и такие, какие в России считаются средним специальным образованием.

Наконец, нельзя абстрагироваться и от того, что в некоторых странах господствовала установка на идеологизацию и политизацию статистики, на превращение ее в служанку властных структур. С помощью тенденциозно и необъективно подобранных статистических данных делались попытки приукрасить реальную ситуацию в образовании, скрыть или преуменьшить трудности и кризисные явления.

Тут приходится упомянуть и о нашей стране. Как, к примеру, выводились данные о грамотности населения? Международные нормы предусматривают учет всего населения в возрасте 15 лет и старше. Но в Советском Союзе учитывались только люди в возрасте 9—49 лет. Это сильно занижало процент неграмотных, не говоря уже о том, что критерии для признания человека грамотным были значительно ниже установленных в большинстве развитых стран. При таком подходе сопоставление количественных показателей имело целью не создание объективной картины, а реализацию определенных идеологических задач.

Многие цифровые данные, содержащиеся в статистических изданиях, должны рассматриваться не как точные, а лишь как весьма приблизительные величины, тем более что они нередко вычисляются по разной методике. В результате, предпринимая сравнительный анализ, исследователь порой вынужден заведомо идти на несовер-

шенные расчеты. Поэтому необходимо продолжать целенаправленную работу по унификации и упорядочению терминов национальных статистик и педагогической документации разных стран, что дало бы возможность осуществлять международные сопоставления на более высоком методическом уровне.

Коренной методологический вопрос сопоставительных исследований — в какой мере и в каких формах возможно использование зарубежного опыта. В принципе целесообразность обращения к нему не вызывает сомнения. Взаимосвязь и взаимопроникновение разных национальных культур способствуют прогрессу человечества в планетарном масштабе. В наше время ни одна цивилизованная страна не может позволить себе изолироваться от мирового сообщества. Это полностью относится и к сфере образования.

Проблема соотношения "своего" и "чужого" актуальна для ряда стран, но, пожалуй, нигде она не стоит так остро, как в России, что связано с особыми условиями ее историко-культурного и социально-политического развития на протяжении столетий. Со времени Петра Великого отношения России и Запада остаются одной из центральных тем нашей истории.

В последние годы вокруг проблемы восприятия (или невосприятия) западного опыта возобновились жаркие споры. Диапазон мнений очень широк: от утверждений о необходимости как можно большего заимствования западных политико-экономических и социокультурных моделей до категорического отрицания возможности каких бы то ни было заимствований. Очевидно, что эта полемика отражает идейное и политическое противоборство, характерное для нынешнего этапа развития нашего общества.

Отказ от всяких заимствований исходит из убеждения в абсолютной "особости" России, не поддающейся рациональному анализу. Традиционным выражением такой точки зрения стало известное тютчевское "Умом Россию не понять...". Возродилась полемика о том, чему ближе Россия — Западу или Востоку. Находит определенное распространение мысль, что российская культура — специфический *евразийский* феномен, для которого главную опасность представляют "западные влияния", глубоко чуждые и враждебные России.

Можно по-разному относиться к историческим или политическим аспектам теории *евразийства*. Но ни по культуре, ни по менталитету огромного большинства своего населения Россия не принадлежит к азиатскому миру. Конечно, для нас неприемлема узкая *евроцентристская* или *западноцентристская* ориентация. Представляет несомненный интерес развивающаяся самобытная культура народов тех регионов, которые никогда не были органически

связаны с европейской культурной традицией. *Но столь же неприемлем воинственный антиевропеизм.* Как история, так и современность свидетельствуют, что при всем своем неповторимом своеобразии русская культура является ветвью европейской культуры. Соответственно и педагогические традиции России и Европы имеют глубокие общие корни.

В сравнительных исследованиях целесообразно сопоставлять такие национальные системы образования, которые наряду со специфическими отличиями имеют существенные сходные черты. И, напротив, малопродуктивно сравнивать системы, не имеющие между собой ничего или почти ничего общего. Поэтому вполне закономерно, что в исследованиях российских ученых проблемы отечественного образования сопоставляются преимущественно с соответствующей проблематикой западных стран.

Ни в одной стране современного мира образование не развивается в идеологическом вакууме. Можно сколько угодно оперировать термином *деидеологизация*, но такие вопросы, как цели образования и воспитания, направления образовательной политики, содержание учебных предметов, особенно гуманитарного цикла, и т.п. нельзя обстоятельно рассматривать, абстрагируясь от того идеологического контекста, в который они так или иначе вписываются. Известно, что даже естественнонаучные теории, казалось бы, столь далекие от идеологии, могут интерпретироваться с разных мировоззренческих позиций. Что же говорить о тех науках, связь которых с социальными идеалами и мировоззренческими принципами очевидна. Вместе с тем необходимо решительно отказаться от тотального идеологизирования, от подмены научного анализа априорными идеологическими формулами, в жертву которым приносится истина.

Долгое время в большинстве наших работ превалировала гипертрофированно резкая и далеко не всегда аргументированная критика теории и практики образования в капиталистических странах. Но в последние годы маятник качнулся в обратную сторону: если раньше картина состояния образования на Западе рисовалась преимущественно черной краской, то теперь в ряде публикаций — сплошь розовая. Такая конъюнктурная "смена вех" несовместима с серьезными объективными оценками. Формировавшийся долгими годами постулат "там все плохо" не должен смениться противоположной догмой, бездумной идеализацией западных систем образования как непогрешимых эталонов, на которые будто бы должен равняться весь остальной мир. Там немало острых проблем, вызывающих серьезную тревогу властей и общественности. Поэтому для нас весьма поучительно знание не только их достижений, но и слабостей и недостатков.

Педагогическая мысль России традиционно отличалась большим вниманием к зарубежным идеям и исканиям. Правильная установка на укрепление национального достоинства и сохранение уникальных российских традиций в области культуры и образования не должна приводить к развитию изоляционистских тенденций. "Педагогическая автаркия" нигде и никогда не приносила пользы отечественному образованию. Однако творческое освоение зарубежного опыта требует большой методологической культуры и ясного понимания отечественной специфики. Тут совершенно неуместно поверхностное подражание. Даже самые лучшие модели систем образования, созданные на Западе, не могут быть механически перенесены на отечественную почву. И, разумеется, нельзя рассчитывать, что, обращаясь к зарубежному опыту, можно легко найти решение наших сложных внутренних проблем.

* * *

В последние годы расширяется изучение сравнительной педагогики в российских вузах. Новейшие учебные пособия (Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М., 1996; Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. М., 1998) освещают глобальные тенденции развития образования и воспитания. В то же время ощущается потребность в работах, углубленно анализирующих стратегию развития образования в масштабах геополитических регионов. Именно такую цель преследует наша книга, дающая конкретные представления об образовательной стратегии развитых зарубежных стран в ее органической связи с происходящими там сдвигами в экономике, политике, социальных отношениях и общественном сознании. Она может быть использована как учебное пособие в университетах и педагогических институтах, а также в системе повышения квалификации работников народного образования. По своей структуре, содержанию, характеру изложения материала она отвечает требованиям, предъявляемым литературе этого жанра.

В конце каждой главы содержатся вопросы и задания. Желательно ознакомиться с ними еще до чтения главы. Это поможет выделить основные проблемы, обратить особое внимание на ключевые факты и явления. Завершая работу над главой, целесообразно вновь обратиться к вопросам и заданиям с целью составить более упорядоченное и системное представление об изученном материале.

Список рекомендуемой литературы содержит значительное число названий. Мы исходили из того, что книги по данной проблематике издаются, как правило, мизерными тиражами, быстро становятся

чуть ли не библиографической редкостью, и поэтому читателю надо предоставить возможность широкого выбора.

Некоторые из рекомендуемых книг изданы относительно давно. Наряду с интересным и достоверным материалом они содержат устаревшие трактовки отдельных вопросов. Поэтому в список включены ряд журнальных статей, опубликованных в последние годы и отражающих современные оценки процессов развития образования за рубежом.

Важное значение знакомства с международным опытом развития образования не подлежит сомнению. Изучение этой проблематики повышает научно-педагогический и общекультурный уровень студентов, аспирантов, учителей, помогает глубже понять инвариантные закономерности современного педагогического процесса, уяснить место российской системы образования в мировом образовательном пространстве, что в конечном счете может способствовать повышению эффективности учебно-воспитательной деятельности отечественных образовательных институтов.

ЭКОНОМИКА, ПОЛИТИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

НТР и образование. — Проблемы экономической эффективности образования. — Увеличение социального спроса на образование. — Демографические аспекты. — Финансирование. — Мировой кризис образования. — Национальные и международные аспекты реформирования образования. — Комиссии Э. Фора и Ж. Делора.

В современную эпоху образование стало одним из важнейших элементов социальной инфраструктуры развитых государств мира. Поэтому адекватная характеристика актуальных проблем и задач образования невозможна без учета тех глубоких сдвигов, которые происходят в экономике, политике и социальных отношениях на пороге XXI в.

Социально-экономические факторы развития образования

в эпоху перехода к постиндустриальному обществу

В развитых странах прогресс образования непосредственно связан с потребностями современного этапа научно-технической революции. Широкое использование микроэлектроники, робототехники, биотехнологии, энергосберегающих устройств, все более усовершенствованных компьютеров меняют характер труда и место человека в производственном процессе, модифицируют социальную структуру современных обществ, образ жизни и психологию людей. На наших глазах рождается эра, когда информация становится ключевым ресурсом, подобно тому, как ключевым ресурсом промышленной революции XVIII—XIX вв. был пар. Одна из самых доходных отраслей производства сегодня — разработка программного обеспечения, а наиболее ярким признаком информационного общества стала глобальная информационная сеть *Интернет*.

Постиндустриальная технологическая база позволяет обеспечивать благосостояние основной массы населения при абсолютно сокращающейся затрате человеческого труда в материальном производстве. Структурные сдвиги в народном хозяйстве приводят к глубоким изменениям профессионально-квалификационного состава самодеятельного населения. Постоянно увеличивается численность инженерно-технического персонала и работников, занятых в науке, культуре, просвещении, здравоохранении, административном аппарате.

Количество высококвалифицированных специалистов, занятых в научных исследованиях и экспериментальных разработках, увеличилось с 1970 по 1990 г. в США на 75 %, в ФРГ — на 85 %, во Франции — на 90 %, в Японии — на 115 %, в Италии — на 180 %. В 1993 г. в этой сфере в США было занято ученых и инженеров 963 тыс., в Японии — 705 тыс., во Франции — 146 тыс. [1, tabl. 5.2]. В США диплом об окончании колледжа (включая двухлетние) в 1970 г. имел каждый седьмой работник, в середине 80-х гг. — каждый четвертый, а в начале 90-х гг. — почти каждый третий.

Такая тенденция была характерна и для России: на тысячу населения специалистов с законченным высшим образованием в 1970 г. насчитывалось 44, в 1979 — 77, в 1989 — 113; с 1970 по 1989 г. удельный вес работников, занятых преимущественно умственным трудом, увеличился с 28 до 35 % [2, с. 9—10].

Интеллектуальные профессии становятся массовыми и теряют ту исключительность, которая была присуща им раньше. В новейших отраслях производства обнаруживается тенденция к сближению труда значительного числа рабочих и инженерно-технического персонала. В промышленно развитых странах постоянно увеличивается удельный вес квалифицированных рабочих. Меняется и содержание самого понятия *квалифицированный рабочий*. В прошлом под высокой квалификацией понимались прежде всего доведенные до высокой степени совершенства узкопрактические навыки ремесленного типа; они накапливались и передавались по наследству, от отца к сыну. Теперь развиваются новейшие отрасли производства, не имеющие никакой генетической связи с ремеслом. Естественно, здесь остается мало места традиционному опыту, передающемуся из поколения в поколение. Поэтому на предприятиях с современным оборудованием высокая квалификация рабочего предполагает овладение значительным кругом общекультурных и профессионально-технических знаний. В результате размываются жесткие границы между физическим и умственным трудом. На новейших предприятиях США и Западной Европы даже стали отказываться от терминов *рабочий* и *служащий*, а каждого участника производства именуют новым термином — *технологически ориентированный сотрудник*. Такие рабочие должны иметь элементарное представление о принципах технологии данного производства, об электротехнике, о химических процессах и т.п. Американский социолог Р.Ф. Келли называл этих высококвалифицированных рабочих *золотыми воротничками* [3]. Все это обнаруживает несостоятельность традиционных технократических представлений; складывается принципиально новое понимание роли человеческого фактора в современном производстве. Международный опыт свидетельствует,

что научно-технический прогресс движется не количеством работников, а качеством их профессиональной подготовки и общеобразовательных знаний.

Таким образом, если промышленная революция прошлого века потребовала ликвидации неграмотности и широкого развития начального образования, то современная НТР объективно поставила задачу создания системы массового среднего образования и существенного расширения охвата молодежи разными видами послесреднего образования. Естественно поэтому, что вопросы повышения образовательного уровня и переподготовки кадров являются теперь важной составной частью планов модернизации производства и создания новых технологий.

Проблема *экономика и образование* привлекает все большее внимание государственных властей, поскольку в огромной степени расширились их экономические функции. Если в прошлом прямое вмешательство буржуазного государства в сферу социально-экономических отношений рассматривалось как чрезвычайная мера, необходимая во время войн или особо глубоких кризисов, то теперь такое вмешательство превратилось в одну из ведущих тенденций внутренней политики, тем более что в ряде западных стран государство само стало крупнейшим предпринимателем, владеет огромными промышленными комплексами и поэтому непосредственно заинтересовано в повышении экономической эффективности образования.

В последние десятилетия ученые разных стран неоднократно предпринимали попытки конкретно определить и количественно выразить степень экономической эффективности образования и на этой основе предложить меры, реализация которых повысила бы коэффициент полезного действия системы образования в этом очень важном ее аспекте. Стратегическое значение такой задачи несомненно. Пока, однако, существующие расчеты весьма условно определяют, какую часть прироста национального дохода дает именно повышение образовательного уровня работников. Нередко эти расчеты в нашей стране и за рубежом базируются на упрощенных представлениях о причинно-следственных связях между экономикой и системой образования. Широко распространены взгляды, согласно которым уровень развития образования в той или иной стране непосредственно определяет состояние ее экономики. В действительности развитие образования, особенно общего, не ведет автоматически к соответствующему повышению эффективности производства. Между школьной успеваемостью и производительностью труда не существует прямой зависимости. В некоторых странах результаты тестирования школьников с целью определения

учебных успехов высокие, а прирост производительности труда относительно низок, в других — наоборот. Квалификация работника зависит не только от его образовательного уровня, но и от других факторов, таких, как рабочий стаж, возраст, индивидуальные особенности. Немалое значение имеют и национальные традиции, влияющие на отношение людей к труду.

Между общими затратами на образование и их экономической отдачей неизбежен значительный хронологический разрыв (по имеющимся подсчетам, 10—15 лет), а сами эти затраты оказываются экономически рентабельными лишь при условии, что выпускники учебных заведений имеют реальную возможность применить полученные знания на практике. А ведь в народном хозяйстве даже самых развитых стран сохраняются относительно широкие зоны применения малоквалифицированного труда. Воздействие автоматизации производства на объективные требования к квалификации рабочих носит противоречивый характер. Наряду с повышением спроса на работников высокой квалификации происходит фактически деквалификация немалочисленной группы операторов, выполняющих монотонную, рутинную работу, поскольку текущее слежение за показателями индикаторов не требует ни высокого уровня общего образования, ни основательной профессиональной подготовки.

Утверждая, что между уровнем знаний основной массы выпускников общеобразовательных школ и развитием производства нет прямой зависимости, некоторые американские специалисты использовали следующую аргументацию. С начала 60-х гг. в США неуклонно снижалась успеваемость большинства школьников по гуманитарным, естественным и математическим дисциплинам, но одновременно росла производительность труда; всего 20 % школьников получают хорошую общеобразовательную подготовку, и это оказывается достаточным для того, чтобы обеспечивать постоянное увеличение технико-экономического потенциала страны и нормальное функционирование основных сфер общественной жизни. Более того, некоторые социологи полагают, что от работников с избыточным образованием можно ожидать даже снижения производительности труда, поскольку они испытывают постоянную неудовлетворенность своей работой, которая, по их мнению, не соответствует полученному ими образованию.

Как оценить такую постановку вопроса?

С позиции узкого экономического функционализма количественное расширение образования, не отвечающее непосредственно конъюнктурным требованиям производства, действительно бесполезно, а в некоторых случаях даже вредно, поскольку оно отвлека-

ет финансовые и людские ресурсы от их рационального использования. Но при более широком взгляде становится очевидным, что повышение образовательного уровня населения объективно отвечает магистральным направлениям развития экономики, даже если конкретное содержание труда определенной части работников пока не требует непосредственно от каждого из них теоретических знаний в объеме полного среднего и тем более послесреднего образования. Это отвечает и правильно понимаемым интересам самого работника. Образованному рабочему легче найти свое место на автоматизированном предприятии, он успешнее и быстрее овладевает новыми профессиями, что особенно важно в условиях глубоких структурных изменений современного производства. Показательно, что в западных странах, где до недавнего времени система профессионально-технического обучения строилась на принципах узкого практицизма, администрация предприятий с наиболее высоким уровнем технологии при приеме на работу молодежи нередко отдавала предпочтение не выпускникам профессиональных училищ, а питомцам средних общеобразовательных школ, не получившим никакой профессиональной подготовки, но зато имевшим солидные знания по математике, физике, химии, что становится все более необходимым для успешного овладения современными производственными процессами.

Меняются и социально-психологические установки таких рабочих. "Новые рабочие, — писал видный американский социолог О. Тоффлер, — больше похожи на независимых ремесленников, чем на взаимозаменяемых рабочих конвейера. Они моложе, лучше образованы, ненавидят рутину и мелочный контроль, очень дорожат возможностью принимать самостоятельные решения при изменении производственной ситуации" [4, р. 255]. Именно из таких рабочих создаются *кружки качества продукции*, они привлекаются администрацией к решению вопросов, касающихся повышения рентабельности производства. Это имеет не только экономическое значение, поскольку способствует распространению идей об общности интересов труда и капитала.

Определенное число малоквалифицированных рабочих сохраняется даже на самых высокотехнологичных предприятиях. Но если теоретический уровень подготовки таких рабочих может быть невысок, то это должно компенсироваться развитым чувством социальной ответственности. Дорогостоящее оборудование и тесная связь всех участников автоматизированного производства требуют от рабочего большой сосредоточенности, напряженного внимания, аккуратности, четкости. Поэтому важно, чтобы уже за ученической партией будущий рабочий усваивал навыки, необходимые для быст-

рой адаптации к новым условиям работы на современном предприятии.

Необходимо подчеркнуть и другое. Тенденции и перспективы развития образования нельзя рассматривать лишь сквозь призму потребностей экономики. Гуманистическое понимание этой проблематики находит все большее распространение в мире. Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор в речи на 42-й сессии Международной конференции по образованию в 1990 г. говорил: «В эпоху, когда появляется тенденция рассматривать мужчин и женщин как "человеческие ресурсы", а образование как средство развития этих ресурсов, я хотел бы подчеркнуть здесь — в духе главным образом гуманистическом, который превалировал при создании ЮНЕСКО, — что человек является высшей ценностью; его развитие, его расцвет, его благополучие представляют для нас самые важные цели, и первая миссия образования состоит прежде всего в том, чтобы с максимальной эффективностью и самым бескорыстным образом этому способствовать» [5].

В нашу эпоху, когда от *субъективного фактора*, от воли и сознания людей все более непосредственно зависит претворение в жизнь объективных социальных закономерностей, в новом свете представляются критерии общественного прогресса. Решающим является теперь прежде всего не определенная сумма экономических показателей, при всей их безусловной важности, а то, созданы ли условия, дающие человеку возможность наиболее полно раскрыть свои лучшие интеллектуальные и нравственные качества, свои творческие способности, благоприятствующие самореализации личности. Значение образования тут очевидно. Поэтому увеличивается социальный спрос на полноценное образование, и эта проблематика вызывает все больший общественный интерес.

В прошлом для подавляющего большинства народа проблемы образования не стояли на переднем плане и как бы заслонялись задачами удовлетворения минимально необходимых запросов. Ныне для значительных слоев населения развитых стран характерен иной образ жизни, отличающийся как более высокими экономическими стандартами, так и более высоким уровнем социальных притязаний. Центр тяжести смещается для них в сторону так называемых *постматериальных ценностей* (творческий характер труда, полноценный досуг и т.п.).

В то же время сохраняют свое значение и вполне "земные" мотивы. Широкие слои молодежи рассматривают получение полноценного образования как необходимое условие достижения желаемого социального статуса. Между уровнем образования и размером заработной платы обнаруживается четкая корреляция. В США ра-

ботники, окончившие лишь среднюю школу, зарабатывают в среднем в 1,5—2 раза меньше, чем их сверстники, имеющие диплом бакалавра, и почти втрое меньше, чем доктора. Примерно такая же пропорция в странах Европы. Везде функционируют механизмы, стимулирующие стремление молодежи к повышению своего образовательного уровня. Каждый шаг вверх по образовательной лестнице определенным образом вознаграждается. Общественная востребованность знаний проявляется и в том, что оплата малообразованных работников относительно снижается, а высокообразованных — растет и относительно, и абсолютно. Действуют ряд материальных стимулов, привлекающих способную молодежь к научной деятельности.

Россия тут выглядит сейчас исключением. Происшедшая у нас в последние годы девальвация социального статуса научного труда не имеет прецедентов ни в одной развитой стране ни в прошлом, ни в настоящем. В США, Японии, Великобритании размер оплаты труда научных сотрудников примерно вдвое выше, чем по народному хозяйству в целом, в России же он почти на 50 % ниже, чем в промышленности. Результатом такой ситуации становится отток кадров из науки, уменьшение численности ученых. Число научных работников в научных организациях (без вузов) в 1990 г. составляло 1227 тыс., а в 1994 — 705 тыс. [6, с. 147]. И, пожалуй, единственное, что показывает огромный рост в этой сфере — это количество академий и академиков.

Высокий образовательный уровень рассматривается в зарубежных странах и как известная гарантия от безработицы. Увеличение занятости идет главным образом за счет лиц с относительно высоким образованием; именно для них прежде всего предназначаются новые рабочие места. Правда, конъюнктура на рынке труда во многих странах показывает, что определенную часть безработных составляют и дипломированные специалисты, не сумевшие найти себе применение в соответствии с полученной профессией и квалификацией. Но все же первыми жертвами безработицы становятся именно работники с минимальным уровнем образования, а среди них — молодежь, у которой доля безработных, как правило, в 2—3 раза больше, чем среди взрослого населения. В Западной Европе молодые люди в возрасте до 24 лет составляют 1/3 всех безработных. В Великобритании в 1990 г. уровень безработицы среди мужчин с незаконченным средним образованием составлял 15 %, со средним образованием — 8—10 %, а с высшим — всего 2—4 % [7, р. 76]. Естественно, что вопрос о возможности получения необходимой образовательной подготовки затрагивает жизненные интересы молодого поколения трудящихся.

Увеличение спроса на образование в известной степени вызывается так называемым *эффектом снежного кома*: родитель хочет, как правило, чтобы его дети получили образование более высокого уровня, чем он, что обеспечило бы им возможность широкого выбора альтернативных вариантов жизненного пути. Тут немалую роль играют и соображения социального престижа, к которому весьма чувствительны *средние слои* в странах Запада.

Повысилось значение образования и для молодежи из привилегированных групп населения, что связано с новыми способами формирования элиты западного общества. В прошлом отдельным энергичным, предприимчивым людям и с минимальным образованием удавалось достичь высших ступеней социальной лестницы благодаря трудолюбию, работоспособности, изобретательности. Основатели крупнейших американских промышленно-финансовых империй Форд, Дюпон, Морган, Карнеги любили подчеркивать, что они вышли из низов и в детстве вместо учебы в хороших школах работали разносчиками газет, посыльными, кухонными мальчиками. Эти примеры, известные каждому американцу, подкрепляли широко распространенную идею об "обществе равных возможностей". Однако ситуация изменилась. Разумеется, энергичность и трудолюбие способствуют жизненному успеху. Немалую роль играют и такие факторы, как богатство, происхождение, выгодные связи. Но теперь этого недостаточно. Важнейшим условием вхождения в состав экономического и политического истеблишмента является наличие диплома высокопрестижного учебного заведения (Оксфорд или Кембридж в Великобритании, столичные "большие школы" во Франции, "университеты, увитые плющом" в США и т.п.).

Рост социального спроса на образование в значительной мере связан с расширением охвата девушек средним и высшим образованием, что объясняется действием ряда экономических и социально-психологических причин. Увеличивающийся приток женщин на рынок труда — глобальное явление. В 80-х гг. в СССР женщины составляли более половины общей численности трудового населения, а в здравоохранении, просвещении, культуре, торговле и общественном питании их было более 75 %. В Российской Федерации в этих отраслях в 1994 г. женщины составляли 80—85 % [8, с. 59]. Доля женщин в экономически активном населении равна примерно 45 % в США, Швеции, Дании, около 40 % — во Франции, Англии, ФРГ. Этому способствуют структурные сдвиги в экономике развитых стран. Комплексная механизация и автоматизация производства, внедрение роботов и микропроцессоров позволило сократить область применения тяжелого физического труда. В некоторых новых отраслях, таких, как элек-

троники, точное приборостроение и т.п., женский труд оказался особенно эффективным. Расширение сферы обслуживания, здравоохранения, образования открыло миллионы новых рабочих мест для женщин. Вместе с тем экономическая активность женщин объясняется нехваткой средств для поддержания определенного материального уровня семьи, если ее бюджет составляет только заработная плата мужчин. Поэтому если в недалеком прошлом на Западе наемный труд считался преимущественно уделом одиноких женщин, то теперь в общественном производстве занято более 50 % замужних женщин, причем многие из них имеют малолетних детей.

Одновременно растет общественное самосознание женщин, их стремление к независимости и реальному социальному равенству с мужчинами. Это вызвало устойчивую тенденцию к овладению женщинами ранее недоступными для них видами деятельности. В США и странах Западной Европы постоянно увеличивается доля женщин среди высококвалифицированных специалистов.

Массовое участие женщин в квалифицированном труде потребовало повышения их образовательного уровня. В развитых западных странах девушки составляют 52—54 % учащихся полных средних школ и половину студентов высших учебных заведений. Значительно возрос женский контингент бакалавров, магистров, докторов наук. Отметим, что по этим параметрам СССР не отставал от самых развитых стран. В 1988/89 учебном году женщины составляли 54 % всего студенческого контингента; среди научных работников их было около 40 %, среди докторов наук — 13 %, среди кандидатов наук — 28 %. В России в 1994 г. среди специалистов с высшим образованием женщин было на 3 % больше, чем мужчин [9, с. 56]. В развитых странах огромное расширение женского образования способствует реализации одной из важнейших глобальных задач человечества — достижению реального равноправия женщин во всех сферах общественной жизни.

Большое воздействие на развитие образования оказывает демографическая эволюция.

За последние 45 лет (1950—1995) население земного шара возросло более, чем вдвое, и достигло 6 млрд человек. Соответственно увеличились возрастные группы населения, подлежащие охвату разными ступенями стационарного обучения. Население в возрасте 5—24 лет с 1970 по 1990 г. возросло с 1,1 до 1,7 млрд. Таковы глобальные данные. Однако демографические процессы в различных регионах развиваются не идентично. Увеличение

идет за счет стран Азии, Африки и Латинской Америки, где демографическая ситуация характеризуется высокой рождаемостью, в результате чего дети там составляют более 40 % населения. В западных странах ситуация иная, и эти возрасты составляют менее 30 %. Правда, в первые послевоенные десятилетия там отмечалось значительное увеличение рождаемости; в большинстве семей насчитывалось два—три ребенка, не редкостью были и семьи с четырьмя—пятью детьми. Но этот послевоенный "бэби-бум" длился недолго, начался спад рождаемости, продолжающийся и ныне.

Как известно, для простого воспроизводства народонаселения нужно иметь в среднем 2,2 ребенка на семью. Но в большинстве западных стран к началу 90-х гг. фертильность составляла всего 1,4—1,7 детей от одной женщины. При этом важно иметь в виду, что снижение рождаемости захватывает прежде всего наиболее культурные и образованные семьи, живущие в городских центрах, тогда как высокая рождаемость сохраняется преимущественно в отсталых регионах и среди малокультурных семей. Это создает ряд сложнейших проблем, выходящих за пределы нашего рассмотрения.

Спад рождаемости привел к абсолютному уменьшению численности молодых возрастов в большинстве западных стран и соответственно — к значительному уменьшению численности учащихся начальных школ. С 1980/81 до 1993/94 гг. она сократилась во Франции на 600 тыс., в Италии — на 1,5 млн, в Японии — на 3,2 млн [10, tabl. 3.4]. Что же касается средних школ, то темпы роста их контингентов долго оставались высокими. В Японии полным средним образованием в 1960 г. было охвачено 58 %, в 1980 — 94 % молодежи соответствующего возраста, во Франции в этот период контингенты средних школ увеличились более чем вдвое, тогда как общая численность молодежи возросла менее чем на 40 %. В СССР число учащихся 9—10 (11) классов общеобразовательных школ за 20 лет (1960—1980) выросло почти в 4 раза (с 2,6 до 9,9 млн человек); такое увеличение не только не совпадало с ростом соответствующих возрастных групп, а, напротив, шло вопреки демографической эволюции. В последние годы уменьшение общей численности молодежи в развитых странах стало сказываться и на контингентах средних школ. Только высшая школа пока не обнаруживает прямой зависимости от демографической конъюнктуры: ее контингенты продолжают расти почти во всех странах.

Следовательно, изменение численности учащихся полных средних и высших школ нельзя рассматривать с позиции демо-

графического детерминизма. Решающими факторами являются потребности экономического развития и сдвиги в социальной психологии широких масс населения.

Во второй половине XX в. резко возросли темпы и масштабы урбанизации. С 1950 по 1990 г. численность городского населения в мире выросла в 3 раза. Наибольшее увеличение (см. таблицу) показывают некоторые развивающиеся страны, но не обошел этот процесс и промышленно развитые государства.

ДОЛЯ ГОРОДСКОГО НАСЕЛЕНИЯ, %

Страна	1950	1990
США	64,2	75,0
Великобритания	84,2	89,1
Франция	56,2	74,3
Италия	54,3	68,9
Китай	11,0	33,4
Индия	17,3	27,0
Бразилия	36,0	74,9
СССР	39,3	65,8

Стремительно растут наиболее крупные города; они поглощают окрестные селения и сливаются друг с другом, образуя мегаполисы. В начале 90-х гг. Токио насчитывал 25 млн жителей, Нью-Йорк — 16 млн, Шанхай — 13,5 млн, Париж и Москва — по 9 млн. Число городов с населением свыше миллиона увеличилось за 40 лет (1950—1990) с 77 до 275. Социальная инфраструктура, включая и сеть учебных заведений, не везде поспевает за таким ростом.

В принципе города являются концентрацией высших достижений культуры. Но городские традиции складывались веками; вчерашние сельские жители трудно адаптируются к ним. Утратившие прежние связи, они чувствуют себя изолированными одиночками, живущими как бы в вакууме, несмотря на давку в общественном транспорте. Особенно остро это ощущается на первых порах молодыми людьми. Поэтому на школу ложится важная задача по адаптации вчерашней сельской молодежи к условиям городской жизни.

Проблемы образования в контексте социокультурной политики развитых стран

На пороге XXI в. образование в мире развивается на фоне глубокого и многоаспектного *кризиса современной цивилизации*. До сих пор не разрешены самые животрепещущие проблемы, стоящие перед обитателями нашей планеты: не обеспечен минимально необходимый уровень благосостояния сотен миллионов людей, в ряде стран граждане лишены элементарных прав и свобод, все еще не исключена возможность широкомасштабных военных конфликтов с использованием средств массового уничтожения, поистине глобальный характер приобрел экологический кризис,

создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания всех землян.

Резко обострились противоречия в формировании и жизнедеятельности человека. Среди них:

быстрые изменения условий жизни и труда, нарастание стрессовых ситуаций — недостаточная способность человека к адекватной адаптации;

крайняя актуальность задачи нравственного возвышения индивида — учащающиеся симптомы снижения "этической планки" в сознании и поведении людей;

объективная потребность в повышении общекультурного уровня широких народных масс — развитие псевдокультурных и даже антикультурных тенденций среди многих миллионов людей.

Все это оказывает особенно сильное воздействие именно на молодежь.

Угрожающие размеры принимает детская и юношеская преступность. За последнее пятилетие она возросла в странах Запада на 12—15 %. Подлинной социальной опасностью стали хулиганские юношеские шайки ("Тедди бойз" в Великобритании, "Хальбштаркен" в Германии, "Виттелони" в Италии, "Черноблузники" во Франции, "Скунна фольке" в Швеции). Их участники в возрасте от 13—14 до 17—18 лет собираются на улицах, площадях, скверах, сквернословят, устраивают драки, совершают кражи, ограбления и даже убийства. Деликвентные группы из среды учащихся действуют и в стенах учебных заведений. Не является исключением и Россия: число молодых людей в возрасте 14—17 лет, совершивших серьезные преступления, увеличилось с 1990 по 1994 г. со 153 до 200 тыс. [11, с. 108].

Определенную ответственность за рост юношеской преступности несут средства массовой информации. Многие телепередачи и кинофильмы фактически пропагандируют в той или иной форме насилие, жестокость, необузданную сексуальность, и перед их воздействием на молодежь нередко оказываются бессильными и семья, и школа. "Наставления родителей и жалкие уроки морали входят в одно ухо и выходят из другого, — констатировал видный французский педагог А. Ложье. — Ребенок увлечен тем, что он видит в кино и на экране телевизора: убийства и насилия, победы гангстеров над блюстителем порядка, женщин легкого поведения и ночные клубы" [12, р. 55—56].

Показательно, что вопрос о подобных фильмах специально обсуждался в палате общин английского парламента и был принят билль, требовавший ограничить распространение садистских и порнографических видеолент и обязывающий родителей, хранящих у

себя дома такие ленты, подписывать официальное обязательство не показывать их детям моложе 16 лет.

Воспитание подрастающего поколения всегда считалось важнейшей функцией семьи, пронизывало всю ее жизнь, было связано со всеми аспектами ее деятельности. Лидеры западных стран постоянно подчеркивают необходимость всемерного укрепления семьи. В кампании по выборам президента США 1996 г. один из ведущих лозунгов гласил: "Укрепление семейных ценностей — важнейшая забота Соединенных Штатов". Такая озабоченность вполне объяснима, поскольку современная семья переживает процесс глубокой трансформации и обнаруживает серьезные кризисные явления.

В странах Запада 60-е и 70-е гг. были ознаменованы так называемой *сексуальной революцией*. Ее первыми жертвами стали традиционные взгляды на семью и брак. В молодежной среде получили популярность установки на "товарищеский брак", предусматривающий смену сексуальных партнеров и отказ от деторождения, поскольку забота о детях "мешает свободному развитию личности". Отметим, что в массовом сознании подобные установки и настроения оказались недолговечными. Уже к началу 80-х гг. обнаружилась тяга широких слоев населения, включая и молодежь, к прочным этическим нормам, к традиционным ценностям брака и семьи. Тем не менее последствия сексуальной революции до сих пор дают о себе знать и отрицательно отражаются на положении детей в семье и на некоторых аспектах воспитания.

В большинстве западных стран уменьшается число заключаемых браков. С 1977 по 1988 г. их число на 1000 жителей в США снизилось с 10,0 до 9,7, в Великобритании — с 7,2 до 6,7, в Италии — с 6,2 до 5,5, во Франции — с 6,9 до 4,9. В то же время количество разводов возросло как в абсолютных цифрах, так и в относительном выражении: в ФРГ — с 75 до 130 тыс. в год, во Франции — с 74 до 106 тыс., в Италии — с 13 до 25 тыс. [13. р. 568—569]. В России с 1970 по 1994 г. на 1000 населения число браков уменьшилось с 10,1 до 7,4, а число разводов возросло с 3,0 до 4,6 [14, с. 40]. А распад семьи, как известно, больше всего ударяет именно по детям.

Негативное воздействие на воспитание, особенно если речь идет о детях младших возрастов, оказывает развивающийся процесс нуклеаризации семей; происходит ослабление преемственной связи между поколениями. "Дети фактически лишены общения с дедушками и бабушками, — констатируется в одном из французских социологических исследований. — В область прошлого уходит картина, когда дед рассказывает сидящему у него на коленях малышу об истории их рода и о многих неповторимых приметах прошлой эпохи. В результате наносится ущерб формированию личности ребен-

ка" [15, р. 111—112]. В то же время ставится под угрозу традиционно первостепенная роль матери в воспитании детей, поскольку постоянно увеличивается число женщин, работающих вне дома.

Выразительным симптомом кризиса цивилизации многие западные авторы считают конфликт "отцов" и "детей"; этот конфликт порой даже называют главным противоречием современного общества. Такие категорические утверждения вряд ли правомерны, но нельзя отрицать наличие самой проблемы. В наше время усилился разрыв между психофизиологической и социальной зрелостью молодежи: молодые люди достигают интеллектуального и физиологического совершеннолетия раньше, чем самостоятельного социального статуса, что нередко становится источником внутрисемейных и общественных конфликтов. Ситуация объективно усугубляется специфическим развитием демографических процессов в Западной Европе, Северной Америке, Японии. Увеличение продолжительности жизни при снижении рождаемости ведет к повышению удельного веса пожилых людей в составе народонаселения. Многие из них дольше, чем прежде, продолжают выполнять свои профессиональные и общественные функции. У части молодых людей складывается убеждение, что именно вследствие этого замедляется их социальное продвижение, затрудняется их включение в состав квалифицированной рабочей силы, поскольку рабочие места заняты "стариками".

В последние десятилетия наглядно выявилась иллюзорность надежд на то, что научно-технический прогресс автоматически разрешит наиболее острые проблемы общества и личности. Стала очевидна противоречивость некоторых его результатов. В частности, увеличение продолжительности жизни и ослабление действия естественного отбора создает, наряду с позитивными аспектами, опасность ухудшения генофонда человечества, а перспективы развития генной инженерии открывают новые возможности как для лечения ряда наследственных болезней, так и для антигуманного манипулирования человеческой психикой. Поэтому технологическая эйфория, еще недавно царившая в умонастроениях значительной части общества, сменяется теперь технофобией и небезосновательными опасениями, что развитие науки и техники, не опирающееся на нравственные императивы, уничтожает исторически сложившийся тип одухотворенного мыслящего человека, порождает людей-роботов, ведет мир к катастрофе.

Трагический опыт XX в. убедительно показывает невозможность преодолеть кризис цивилизации только путем насильственного преобразования социально-экономических отношений и политических систем. Для подлинно прогрессивной трансформации общественных

отношений необходимы глубокие изменения в сознании и поведении самого человека. Подобная мысль разделяется рядом современных философов, социологов, педагогов.

Будущее человечества зависит от того, осуществится ли гуманистическая переориентация общества, — таков лейтмотив всего творчества одного из крупных социальных мыслителей нашего столетия Э. Фромма, идеи которого оказали значительное влияние на разные отрасли западного обществознания, включая и науки об образовании. По его утверждению, современное общество (вне зависимости от его политической организации и форм собственности) является больным, иррациональным и должно быть радикально перестроено. Но необходимым условием такой перестройки является формирование *нового человека*. "... Новое общество, — писал Фромм, — возможно только в том случае, если в процессе его становления будет формироваться также новый человек или, иными словами, если в структуре характера современного человека произойдут фундаментальные изменения... Необходимость глубокого изменения человека предстает не только как этическое или религиозное требование, не только как психологическая потребность, обусловленная патогенной природой существующего ныне социального характера, но и как обязательное условие физического выживания рода человеческого" [16, с. 17—18].

Для решения этой кардинальной задачи, полагал Фромм, совершенно непригодны революционные методы. Трагедия всех великих революций состояла в том, что совершавшие их люди, сформированные в условиях деспотизма, не представляли себе подлинной свободы, да в сущности и не нуждались в ней. Поэтому разрушение ранее существовавшего порядка и свержение вчера еще непрекаемых авторитетов вызывало у массы людей чувство растерянности и страха. В результате на место прежних идолов ставились новые и одна форма угнетения сменялась другой. Надеяться можно только на принципиально новый тип личности.

Призыв к формированию *нового человека* может вызвать сегодня мрачные реминисценции, поскольку в относительно недалеком прошлом такую цель провозглашали тоталитарные режимы. Для установления их беспредельной власти над людьми следовало отвергнуть вечные нравственные заповеди ("не убий", "не сотвори себе кумира" и т.п.), аккумуляровавшие многовековой моральный опыт человечества. Фактически ставилась задача сформировать такого *нового человека*, для которого нормой поведения было бы рабское послушание властям, а идеалом чувств — слепая вера в вождя. Но установки современных прогрессивных мыслителей имеют совершенно иную направленность. Речь идет о том, чтобы

гуманизировать внутренний мир человека, наполнить новым содержанием его стремления, идеалы, представления о добре и зле. Повышение роли субъективного фактора в общественной жизни придает первостепенную важность формированию позитивных человеческих качеств. Показательно, что термином *человеческие качества* была озаглавлена известная книга А. Печчеи [17], являвшегося в 70-х гг. президентом Римского клуба, участники которого в противовес технофетишистским установкам переносят акцент на необходимость целенаправленного формирования гуманистического сознания индивида, группы и, наконец, всего человечества. Имеется в виду, таким образом, создание системы глобальной *педагогической терапии*.

Но кто может реализовать такую установку? Главная ответственность за целенаправленную позитивную социализацию молодого поколения, за его подготовку к эффективному труду, к выполнению гражданских и семейных обязанностей объективно ложится на систему образования. Именно с ее деятельностью связываются прежде всего надежды на преодоление кризиса современной цивилизации.

На одном из конгрессов международной организации "Врачи за предупреждение ядерной войны", получившей за свою гуманистическую деятельность Нобелевскую премию мира за 1985 г., был обнародован следующий документ. На рецептурном бланке после диагноза "Планета тяжело больна" сформулированы условия ее выздоровления. Среди них наряду с запретом ядерного оружия, устранением войн, обеспечением социально-экономического прогресса и оздоровления среды обитания человека содержался такой пункт: «Обеспечить "образование для всех" и всестороннее гармоничное развитие личности». Здесь еще раз подчеркивается первостепенная важность развития образования. Но ведь известно, что медицинские рекомендации могут способствовать выздоровлению только при условии, что пациенты будут им следовать [18, с. 203].

Однако в последние десятилетия образование само находится в состоянии серьезного кризиса. На Западе этот вывод получил широкое признание. *Кризис образования* стал там одним из самых употребительных терминов в социологическом и педагогическом лексиконе.

В 1968 г. вышла в свет ставшая широко известной книга Ф.Г. Кумбса "Мировой кризис образования", где, пожалуй, впервые был дан обстоятельный анализ нерешенных проблем образования именно в глобальном масштабе. "В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее, — писал Кумбс. — Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах — развитых и разви-

вающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с великим трудом создающих их сейчас" [19, с. 10]. Почти через 20 лет появилась новая книга Кумбса под тем же названием, но с добавлением: "Взгляд из 80-х годов", где на основе анализа большого и репрезентативного материала делался вывод, что кризисные явления стали еще острее, а общая ситуация в сфере образования — еще тревожнее [20]. Европейские авторы тоже указывали на кризис образования и связывали его с наличием острых социальных противоречий. "Кризис общества — кризис образования", — так озаглавила свою книгу видная представительница французской социологии В. Изамбер-Жамати [21]. Западногерманский педагог-компаративист В. Миттер дал обстоятельный анализ состояния школьного образования в монографии под выразительным названием "Школа между реформой и кризисом" [22].

Констатации серьезного кризиса образования содержатся не только в научной и публицистической литературе. В таком же ключе звучат оценки в официальных документах и в высказываниях видных государственных деятелей зарубежных стран. Мрачную картину нарисовал известный доклад "Нация в опасности", составленный Национальной комиссией США по проблемам качества образования:

"Мы заявляем американскому народу, что долгое время можно было законно гордиться тем вкладом наших школ и колледжей в развитие США и благоденствие людей. Однако в настоящее время качество образования серьезно снизилось, что несет угрозу будущему государства и народа";

"Мы совершили акт бездумного образовательного разоружения";

"Мы растим поколение американцев, неграмотных в области науки и техники" [23].

В 1985 г. Национальная коалиция защитников детей подготовила доклад "Барьеры на пути к совершенствованию: наши дети под угрозой". В 1987 г. Комитет по экономическому развитию опубликовал доклад "Нуждающиеся дети". О кризисе образования в США с тревогой говорится в программе "Национальные цели образования", разработанной Министерством образования в 1990 г., и в ряде других официальных документов.

Небезынтересны оценки крупных государственных деятелей Франции. В 1965 г. премьер-министр Ж. Помпиду публично заявил: "Многие полагают, что наша система образования является лучшей в мире... В действительности же она — и особенно система среднего образования — обнаружила неспособность к эволюции и базируется в значительной мере на основах, заложенных иезуитами в XVII веке и лишь несколько измененных в конце прошлого столе-

тия" [24, р. 16]. Аналогично признание, сделанное через много лет президентом Жискаром д'Эстеном: "Я думаю, что главная неудача Пятой республики состоит в том, что она оказалась неспособной удовлетворительно разрешить проблему образования и воспитания молодежи" [25, р. 7].

В нашей литературе вплоть до недавнего времени отвергалось само понятие *мировой кризис образования*. Утверждалось, что кризис только "у них", а "у нас" речь может идти лишь о "трудностях роста". Теперь наличие кризиса отечественной системы образования уже никем не оспаривается, а некоторые российские публикации по гиперкритичности оценок отечественной системы образования превосходят чуть ли не все зарубежные образцы. Следует признать, что для этого есть известные основания. Острота кризиса российской системы образования определяется не только ее тяжелым экономическим положением, таким финансированием, которое на фоне зарубежных показателей можно охарактеризовать как среднее между плохим и очень плохим. Ситуация в огромной мере усугубляется идейно-нравственным вакуумом, образовавшимся в сознании значительной части общества, результатом чего стало отсутствие четких целей обучения и воспитания молодежи.

Однако кризис образования — сложное и емкое понятие, отнюдь не тождественное абсолютному упадку. Нельзя утверждать, что учебные заведения год от года становятся все хуже во всех аспектах своей деятельности. Развитие системы непрерывного образования, модернизация содержания и методов обучения, широкое использование в учебных заведениях новейших технических средств и т.п. — во всем этом есть немало положительного. Да и сам кризис обнаруживает не только негативные аспекты. В условиях развитой социальной инфраструктуры он создает объективные предпосылки для результативных поисков новых путей, новых способов эффективного решения назревших проблем, реализации структурных и содержательных реформ. Тем не менее системы образования обнаруживают во всех странах, хотя и в разной степени и в разных формах, несоответствие объективным требованиям нынешнего этапа общественного развития. Это несоответствие и составляет глубинную сущность кризиса образования, который одновременно и отражает и углубляет кризис современной цивилизации.

Проявления и последствия мирового кризиса образования многочисленны и многообразны. Одно из самых ярких — огромные масштабы неграмотности. К середине 90-х гг. количество элементарно неграмотных взрослых (т.е. абсолютно не умеющих читать и писать) приблизилось в мире к одному миллиарду. Более 95 % из них проживают в развивающихся странах.

В развитых странах число элементарно неграмотных относительно невелико, они составляют менее 4 % взрослого населения. Но тут обоснованную тревогу вызывает широкое распространение *функциональной неграмотности*. По имеющимся подсчетам, к началу 90-х гг. в США насчитывалось более 20 млн, а в крупных странах Западной Европы — по 3—4 млн функционально неграмотных. В нашей стране нет реальных данных о количестве функционально неграмотных, но если бы соответствующие исследования проводились и учитывали бы все взрослое население, то, видимо, речь шла бы о многих миллионах.

Функционально неграмотные — это люди, учившиеся ряд лет в школе, но не сумевшие приобрести или утратившие навыки беглого чтения и элементарно грамотного письма; они не могут разобраться в инструкциях, касающихся обращения с механизмами, химическими реактивами, излагающих правила безопасности на производстве. В результате в ряде даже самых развитых стран при значительной безработице наличествует большое число вакантных рабочих мест, которые не могут быть заполнены из-за недостаточного образовательного уровня ищущих работу. Функциональная неграмотность становится важной причиной аварий в промышленности и на транспорте, производственных травм рабочих. Наконец, функционально неграмотным трудно знакомиться с общественно-политической прессой, с программами партий и группировок, что естественно ограничивает их осмысленную гражданскую активность.

Содержание понятий *функциональная неграмотность* и *функциональная грамотность* варьируется в зависимости от уровня технико-экономического развития той или иной страны, от степени сложности ее социальной структуры, специфики политической и гражданской жизни. В наиболее развитых странах функциональная грамотность требует такого уровня общеобразовательных знаний и навыков, которые даются в результате успешного 10—12-летнего обучения. Но граница между функциональной грамотностью и функциональной неграмотностью подвижна. Тот уровень образования, который сегодня обеспечивает функциональную грамотность, может оказаться вскоре недостаточным, и если человек, ныне считающийся функционально грамотным, не будет пополнять и обновлять свои знания в контексте непрерывного образования, то через 5—10 лет он может оказаться функционально неграмотным [26].

Элементарная и функциональная неграмотность — одна из самых острых социальных и культурных проблем современного человечества. Значительную ответственность за нее несет система образования.

Кризисное состояние образования вызывает большую озабоченность как широкой общественности, так и руководящих государст-

венных деятелей западных стран, поскольку от направленности и эффективности образования во многом зависит экономический и научно-технический потенциал страны, ее конкурентоспособность на мировой арене, ее международный авторитет. Во введении к американской программе "Национальные цели образования" (1990) говорится: "Образование — основной показатель качества жизни. Это сердцевина нашего экономического могущества и безопасности, творческого потенциала, науки, культуры, искусства. Образование — это ключ к обеспечению конкурентоспособности Америки в мире XXI века". Отсюда и постоянные заявления о приоритетности задач развития образования.

Дж. Буш в период кампании по выборам президента США взял на себя обязательство стать "президентом образования". Под таким же лозунгом проходила предвыборная кампания Б. Клинтона в 1996 г. Одним из центральных тезисов избирательной программы, принятой съездом демократической партии, была установка на то, чтобы довести в предвидимом будущем длительность обязательного обучения в США до 14 лет, включая 12-летнюю среднюю школу и двухлетний колледж. По приглашению президента Франции Ф. Миттерана в 1988 г. в Париже собралась конференция лауреатов Нобелевской премии для обсуждения животрепещущих вопросов, стоящих перед человечеством. 70 лауреатов, участвовавших в конференции, единодушно приняли рекомендацию, согласно которой в бюджетах всех государств образование должно иметь абсолютный приоритет [27, с. 4]. Т. Блер, ставший в мае 1997 г. премьер-министром Великобритании, заявил в одном из своих первых выступлений: "В нашей стране основное внимание будет уделено образованию, образованию и еще раз образованию... Англия теперь никогда уже не станет сильнейшей страной мира, но мы сделаем ее самой образованной".

Поиски эффективных путей развития образования ведутся и на международном уровне. С этой целью создаются авторитетные комиссии, составленные из крупных ученых, политиков и деятелей просвещения разных стран.

В 1971 г. генеральный секретарь ЮНЕСКО Р. Майор обратился к бывшему премьер-министру и министру образования Франции Э. Фору с просьбой возглавить комиссию, задача которой — "определить те новые цели, которые следует поставить перед образованием в свете быстрых и глубоких изменений, касающихся разных сфер общественной жизни и каждого отдельного человека, и безусловной потребности в обеспечении международного взаимопонимания и мира". В 1972 г. комиссия Фора опубликовала доклад "Учиться быть", содержащий аргументированные рекомендации по

улучшению деятельности всех образовательных институтов [28]. Они оказали определенное влияние на педагогическую общественность многих стран. Прошло два десятилетия, и в 1993 г. под эгидой ЮНЕСКО была создана "Международная комиссия по образованию для XXI века", которую возглавил один из руководящих деятелей Европейского Союза, в прошлом министр экономики и финансов Франции Ж. Делор. 16 членов комиссии представляли разные регионы мира. К участию в работе комиссии привлекался широкий круг организаций и специалистов, так или иначе связанных с образованием. Всем национальным комиссиям по делам ЮНЕСКО был разослан вопросник, касающийся развития системы образования в их странах; полученные ответы содержали огромный репрезентативный материал.

Работа комиссии длилась более двух лет. Ее результатом явился доклад под названием "Образование: сокрытое сокровище" [29]. Он подчеркивал огромное значение образования для судеб нашего мира и человечества: "Перед лицом многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, образование является необходимым условием возможности для человечества продвигаться вперед к идеалам мира, свободы и социальной справедливости... На исходе нашего грохочущего века, для которого характерны как экономический и научный прогресс, так и неравномерное использование его плодов, в момент, когда тревога за будущее спорит с надеждой, необходимо, чтобы все те, кто обладает чувством ответственности, уделили первостепенное внимание целям и средствам образования".

Задача преодоления кризиса обусловила интенсивный процесс реформирования образования, принявший поистине глобальные масштабы; вне его фактически не остается ни одна страна современного мира. В ряде государств реформы следуют одна за другой и за последние два—три десятилетия их принято больше, чем за всю предшествующую историю.

Вот далеко не полный перечень федеральных законов США, посвященных образованию: "Об образовании в целях национальной обороны" (1958), "О развитии высшего образования" (1963), "О развитии начального и среднего образования" (1965), "Об обучении одаренных детей" (1978), "О консолидации и совершенствовании образования" (1981), "О национальных целях образования" (1990), "Об улучшении дошкольного воспитания" (1990), "О предупреждении отсева учащихся из школ" (1991). Вопросы образования затрагиваются в той или иной мере в законах "О гражданских правах" (1991) и "О равных возможностях" (1995). Во Франции фундаментальные реформы образования принимались парламентом в 1959, 1965, 1970, 1975, 1989 гг., а кроме них — десятки правительствен-

ных декретов, вносящих все новые изменения в организацию и деятельность образовательных институтов. В Великобритании закон о коренной реформе образования был провозглашен еще во время второй мировой войны ("Закон Батлера", 1944), впоследствии ряд изменений вводился правительственными постановлениями, а в 1988 г. парламент принял новый закон, предусматривающий глубокую перестройку системы образования.

Реформы образования стали важной составной частью социальной политики современных государств. К ним приковано внимание парламентов и правительств, политических партий и широкой общественности. Соответственно меняется процедура подготовки и принятия реформ. В прошлом они разрабатывались, как правило, в тиши министерских кабинетов узкими группами высокопоставленных чиновников. Теперь к подготовке реформ привлекаются исследовательские центры, кафедры университетов, крупные ученые-экономисты, социологи, психологи, педагоги. Планы реформирования образования обсуждаются на представительных национальных и международных конференциях и симпозиумах.

Реформы предусматривают структурную перестройку системы образования, модернизацию содержания и методов учебной и воспитательной работы, установление новых форм связи между образованием и миром труда. Тем не менее трудно найти страну, где не выражалось бы острое недовольство состоянием образования и деятельностью реформаторов.

Судя по материалам регулярных опросов, проводимых социологическими центрами США, значительная часть американской общественности весьма низко оценивает результаты реформ образования, причем такая позиция практически не меняется на протяжении многих лет [30]. Некоторые авторы вообще отрицали возможность реформировать существующие образовательные институты. Так, американский педагог Дж. Холт в книге "Взамен образования" (1976) утверждал, что бессмысленно тратить силы на реформу школ, поскольку они абсолютно нереформируемы, и те, кто питает в этом отношении какие-либо иллюзии, напоминают людей, пытающихся вычерпать воду из дырявой лодки" [31]. Почти через 20 лет университетские профессора Д.Л. Кларк и Т.А. Эстюто фактически повторили, хотя и в менее эмоциональных выражениях, ту же оценку: "Движение за реформу образования в 80-х и 90-х гг. принесло разочаровывающие результаты. Разработчики образовательной политики, трудившиеся над составлением программ реформирования образования в масштабах страны и конкретных штатов, а также на местном уровне, осуждают за это практиков, проявляющих, по их мнению, некомпетентность или нежелание что-либо де-

лать. Учителя, другие работники низового звена народного образования в свою очередь обвиняют разработчиков образовательной политики в непонимании реальных проблем жизни школы" [32, р. 513].

Аналогичны заключения западноевропейских авторов. Обратимся к публикациям влиятельной французской газеты "Монд". В 1970 г. она так иронически характеризовала образовательную политику правительства: "Реформы народного образования громоздятся одна на другую, как лекарства на столике тяжелобольного. Такого больного, которого нужно лечить одновременно и от вялости, и от лихорадочного возбуждения. Бесперывно меняются врачи у его изголовья, а вокруг толпятся миллионы родственников больного и подают противоречивые советы; одни выступают за "мягкое" лечение, другие рекомендуют шоковую терапию. Симптомы болезни хорошо известны: это массовая неуспеваемость, отрыв обучения от запросов жизни, растерянность преподавательского состава" [33]. Прошло несколько лет, за время которых был принят ряд постановлений о модернизации образовательных институтов, однако в 1977 г. "Монд" почти буквально повторила прежнюю характеристику: "Употребляя медицинскую терминологию, можно утверждать, что образование — хронический больной и что применявшееся до сих пор лечение оказывалось абсолютно неэффективным" [34]. Медицинская терминология при характеристике отечественной школы используется и в итальянской литературе. "Реформа школы — острейшая проблема, стоящая в порядке дня, — писал видный итальянский педагог У. Спирито. — За десятилетия, прошедшие после окончания войны, о ней много говорилось, но было мало сделано. Ясно, что школа больна, но пока не удастся найти врача, способного ее вылечить" [35, р. 13].

Такие высказывания в определенной мере отражают реальное положение дел. Процессы обновления действительно наталкиваются на большие трудности и часто не поспевают за динамичными изменениями в экономике, науке, культуре, в социальных отношениях и общественном сознании. Далеко не всегда реформы основываются на прочной теоретической базе, нередко они представляют собой своеобразную цепь проб и ошибок в процессе эмпирических поисков новых путей развития образования. В некоторых случаях в контекст реформ вплетаются поспешные и непродуманные новшества, отнюдь не способствующие улучшению дел. "Слишком большое количество следующих одна за другой реформ, — отмечается в докладе комиссии Делора, — убивают реформу как таковую, поскольку они не обеспечивают системе необходимого времени для того, чтобы проникнуться новыми идеями, дать возможность всем действующим лицам стать активными участниками реформ. Кроме

того, как показывают имевшие место в прошлом неудачи, многие реформаторы, применяя слишком радикальный или слишком теоретический подход, не учитывали полезные уроки уже имеющегося опыта или отбрасывали положительные достижения прошлого. В этом случае педагоги, родители и учащиеся оказываются дезориентированными и малорасположенными к принятию и осуществлению реформы" [36, с. 30]. В другом разделе доклада продолжается развитие этой мысли: "В настоящее время реформы в области образования сталкиваются с глубоким скептицизмом. Практически все варианты были опробованы в этой области, а результаты редко оправдывали ожидания. Попытки проведения непоследовательных и противоречащих друг другу реформ, по-видимому, даже еще больше усилили консерватизм системы образования во многих странах" [37, с. 167].

Но и те реформы, которые, казалось бы, готовились тщательно и без излишней спешки, сразу же вслед за провозглашением подвергаются более или менее значительным изменениям, что объясняется неразработанностью самой стратегии нововведений. Один из руководителей ведомства просвещения штата Калифорния У. Джонстон с горечью констатировал: «Мы еще не знаем ответа на вопрос: чего мы хотим добиться на пути нашего движения за усовершенствование образования?.. Бессмысленно проектировать "хороший процесс обучения" с "хорошим содержанием", если нет четкого определения конечной цели» [38, с. 8].

И все же в целом реформы способствуют в той или иной мере повышению эффективности деятельности образовательных институтов. Что же касается приведенных выше резких критических оценок, то их нельзя делать основными ориентирами при характеристике содержания и результатов реформ. Следует учитывать особенности плюралистического общества. Какое бы направление социальной политики, включая и реформы образования, не становилось официозным, всегда находятся оппозиционные политические партии, общественные группы, отдельные ученые и деятели просвещения, выражающие несогласие с правительственным курсом и выдвигающие альтернативные программы. "Будущие историки, — пишет французский ученый Ф. Оривель, — с ироническим удивлением будут знакомиться с нашими недавними дебатами на национальном уровне о состоянии образования, в ходе которых правительства видели свой долг в том, чтобы петь дифирамбы своей образовательной политике и ее результатам, тогда как оппозиционные партии придерживались противоположных взглядов, пока они сами не оказывались у власти и не начинали руководить этой сферой, которая по-прежнему подвергалась необоснованной критике со стороны общественности" [39, р. 2].

Системы образования часто обвиняются в консерватизме. Представляется, однако, что с учетом зарубежного и отечественного опыта целесообразно по-новому интерпретировать этот термин применительно к образовательной политике, не ставить знака равенства, как это нередко делалось в прошлом, между консерватизмом и реакционностью. Определенная консервативная функция объективно присуща образованию, поскольку оно призвано сохранять культурное наследие и передавать его сменяющим друг друга поколениям. Другое дело, что такой консерватизм не должен препятствовать оправданным и прошедшим проверку жизнью новациям.

В марксистской литературе всегда утверждалось, что в буржуазной стране функции государства в конечном счете сводятся только к тому, чтобы разнообразными путями защищать интересы крупного капитала. Этот тезис экстраполировался и на сферу образования. В значительной мере он соответствовал реальностям XIX и начала XX вв. Но в наше время ситуация в развитых странах Запада существенно изменилась, и сегодня вряд ли можно считать, что образовательная политика там диктуется только корыстными интересами капиталистов. Неправомерно также рассматривать тенденции развития образования преимущественно сквозь призму классовых антагонизмов и непримиримой политической и идейной борьбы.

Конечно, социально значимые проблемы образования неизбежно вписываются так или иначе в определенный политический и идеологический контекст, а социальная элита пытается сохранить свои привилегии и в сфере образования. Это закономерно вызывает сопротивление демократических сил. Обнаруживались противоречия и между разными группами буржуазии. Владельцев предприятий с относительно низким уровнем технического развития устраивали рабочие, обладавшие лишь элементарной грамотностью и узкопрактическими производственными навыками. Поэтому они выступали против дальнейшего расширения массового образования и всеми средствами уклонялись от выделения сколько-нибудь значительной части своих прибылей на общеобразовательную и профессиональную подготовку работников. Но таких предприятий становится все меньше. Наибольшее воздействие на образовательную политику в развитых странах оказывают, как отмечалось выше, объективные потребности высокотехнологического производства. Наконец, нужно учитывать и собственно гносеологический фактор, т.е. разное понимание теоретиками и политиками актуальных задач развития образования и способов их решения.

В развитых странах образовательная политика становится все более важной частью социальной стратегии, приобретающей в последнее время новые черты. Наряду с сохраняющимися противоре-

чиями и политическими конфликтами обнаруживается стремление основных общественных групп к достижению некоего консенсуса по ряду важных социальных проблем. К ним относятся и наиболее общие перспективы развития образования. Становится очевидным, что низкий профессиональный и общекультурный уровень значительной части населения, особенно молодежи, угрожал бы социальной стабильности, а ею большинство жителей Запада весьма дорожит. И многие считают, что главные враги стабильности — малограмотные, некультурные, озлобленные маргиналы, не получившие в свое время минимально необходимого образования.

Консенсусу способствует и все более широкое осознание того, что недостатки системы образования ослабляют конкурентоспособность страны на международной арене. Это особенно характерно для США, где и власти, и общественность преимущественно под этим углом зрения рассматривают задачи развития образования. В конце 50-х гг. толчком для реформирования образования послужил *советский Спутник*, а в последнее время на первом плане оказывается *японская угроза*. "Причиной переоценки системы школьного образования, — пишет американский педагог У. Файнберг, — послужило усиление экономической конкуренции со стороны Японии. В последние десятилетия XX в. влияние Японии на систему образования в США было во многом аналогичным воздействию на нее Советского Союза в середине столетия. Именно Япония стала нелицеприятным стимулом для переориентации системы образования и упорядочения учебных планов с упором на традиционные академические предметы" [40, с. 135]. Влиятельные американские политики и социологи неоднократно отмечали, что японские успехи в технико-экономической конкуренции с США в значительной мере обязаны тому вниманию, которое уделяется в Японии развитию образования, и, следовательно, из этого надо делать конкретные выводы. Такие материалы систематически публикуются в официозных изданиях, в прессе, в научных монографиях [41]. Ограничимся только одним примером. Американский автор Т. Ролен в книге "Японская средняя школа" писал: "Япония, как бы ее ни рассматривать — как угрозу или как эффективную модель — заслуживает тщательного изучения... Прежде мы экспортировали наши педагогические идеи в зарубежные страны. Теперь настало время учиться у других" [42].

Полемика вокруг проблем образования продолжается, подчас приобретает острые формы, но споры теперь чаще идут не столько о целях образования, сколько о средствах их реализации. И государство тут нередко берет на себя роль своеобразного арбитра.

В разных странах реформы имеют специфическую национальную окраску. Их направленность, приоритеты, глубина, а также сам

способ проведения определяются конкретными социально-экономическими и политическими условиями той или иной страны. Вместе с тем безусловно существуют некоторые инвариантные аспекты реформ, определенный комплекс общих задач, стоящих перед образованием во всех развитых странах современного мира.

Реформирование образования повсюду — хотя и в разной форме — связывается с задачами его глубокой демократизации. Вокруг этой проблемы не прекращаются острые дискуссии, порой далеко выходящие за собственно педагогические рамки. Термином *демократизация образования* оперируют ученые и общественные деятели разных стран и различных социально-политических и мировоззренческих ориентаций. Не удивительно, что они вкладывают в это понятие разный смысл.

Некоторые из них склонны сводить демократизацию образования в основном лишь к ее формально-правовым аспектам, т.е. к законодательно провозглашенному праву каждого ребенка или молодого человека поступить в любое учебное заведение, характер которого "соответствует его способностям". Однако подлинная демократизация образования должна иметь значительно более широкий социальный и педагогический смысл.

Глубокая демократизация образования означает строгую преемственность различных его ступеней, прямую связь между разными этапами обучения, ликвидацию тупиковых направлений учебы. Реальная доступность образования не сводится лишь к бесплатности обучения, хотя и эта задача реализована не во всех странах. Для семей со скромным достатком крайне важно последовательное осуществление социальных и экономических мер, которые обеспечили бы возможность фактического осуществления права на образование (стипендии, пособия, школьный транспорт, интернаты и т.п.). Существенным аспектом демократизации является расширение образования взрослых, сельской молодежи, детей эмигрантов и беженцев.

Но и этим не исчерпывается демократизация образования. Она предусматривает высокое качество обучения во всех типах школ, коренное обновление содержания образования, его тесную связь с жизнью, соответствие школьных программ современному уровню науки и требованиям общественного производства. Наконец, необходимо, чтобы школа воспитывала своих питомцев в духе гуманизма, высоких гражданских, нравственных и эстетических идеалов. Именно такое широкое понимание целей и сущности демократизации образования демонстрируют международные организации по просвещению.

В документах ЮНЕСКО систематически проводится мысль о том, что резолюции и рекомендации даже самых представительных

международных форумов сами по себе не в состоянии обеспечить полную демократизацию образования. Для достижений этой цели в каждой стране должны предприниматься конкретные практические действия социально-экономического и политического характера.

Полного, исчерпывающего осуществления широко понимаемых принципов демократизации образования пока не достигнуто, пожалуй, ни в одной стране мира. Везде остаются острые нерешенные проблемы. Представляется, что главные причины этого лежат вне самой системы просвещения. Прогрессивное обновление всех сфер общественной жизни — вот что является важнейшим условием подлинной и эффективной демократизации образования.

Один из главных показателей, характеризующих образовательную политику любой страны — масштабы финансирования этой сферы. В развитых странах расходы на образование составляют примерно 5—7 % стоимости валового национального продукта. Это, безусловно, большие суммы, если принять во внимание колоссальные масштабы производства и сферы услуг. В целом по развитым странам за период с 1970 по 1990 г. расходы на одного ученика в год увеличились в полтора раза и превысили 3000 долл.

Эта сумма впечатляет. Но когда речь идет о финансировании, то особенно важен дифференцированный подход, учитывающий своеобразие стран и регионов. И дело не только в колоссальных (во много десятков раз!) различиях между развитыми и развивающимися странами. Нельзя нерасчлененно рассматривать и Запад. Даже государства—члены Европейского союза серьезно различаются по уровню социально-экономического развития. Соответственно разнятся и масштабы финансирования в "богатых" (северных) и "бедных" (южных) европейских странах. В последнее десятилетие на нужды образования в Дании уходило 7,4 % ВВП, а в Греции — 2,4 %. В пересчете на одного жителя ежегодные расходы на образование в Дании составляли 1500 долл., а в Греции — всего 100 долл. [43, р. 190].

Помимо государственных ассигнований, включающих расходы центральных, региональных и местных властей, а также субсидии негосударственным учебным заведениям, в ряде стран значительны частные расходы на образование. Точно установить их размер вряд ли возможно вследствие отсутствия достоверных обобщенных данных по большинству стран. Однако по ряду косвенных показателей можно предположить, что расходы на частный сектор образования в мире составляют примерно 10—15 % от государственных расходов. Значительные средства выделяются частными корпорациями и благотворительными фондами. Последние особенно распространены в США: к началу 90-х гг. там насчитывалось более 25 тыс. филан-

тропических фондов с суммарным капиталом свыше 20 млрд долл. Наибольшую известность приобрели крупнейшие фонды, носящие имена их создателей, — Рокфеллера, Форда, Карнеги, Сороса и других миллиардеров.

В странах Запада обучение детей во всех государственных школах бесплатное, однако родители несут определенные (и порой значительные) расходы на учебные пособия, спортивную одежду, школьные завтраки, экскурсии и т.п. В некоторой мере эти расходы компенсируются государственными пособиями на детей.

Система таких пособий особенно тщательно разработана в ряде стран Западной Европы. Там все семьи, независимо от их доходов, получают ежемесячные пособия, начиная с появления первого ребенка. Пособия выплачиваются в Великобритании и ФРГ до достижения ребенком 16 лет, во Франции — 17 лет, в Италии — 18 лет, а при продолжении стационарного обучения — и после достижения этого возраста. Такая система поощряет тех, кто стремится получить высшее образование. В некоторых странах пособие на ребенка существенно повышается с увеличением его возраста; таким образом учитывается, что расходы семьи на школьника по мере его взросления увеличиваются.

В США нет четкой государственной системы пособий на ребенка, как в западноевропейских странах, но действуют федерально-штатные программы материальной помощи нуждающимся семьям с детьми. Денежные выплаты таким семьям вместе с продовольственными талонами составляют более половины их дохода. Эти меры должны способствовать увеличению продолжительности обучения молодежи из бедных семей. С целью обеспечения возможности обучения в послесредних учебных заведениях молодых людей из небогатых семей функционирует федеральная система студенческих стипендий "Пелл-Грантс" (Pell grants). Кроме этой федеральной системы в различных штатах действуют свои дополнительные программы помощи в получении высшего образования. Так, в штате Джорджия с 1993 г. осуществляется программа "Надежда": оплачивается обучение в любом колледже штата (но не свыше 3000 долл. в год) хорошо успевающих и не имеющих судимости студентов, вне зависимости от доходов семьи. Эта сумма в основном покрывает годовую плату за обучение в государственных послесредних учебных заведениях, которая в 1993/94 г. составляла в среднем по США 1200 долл. в двухлетних общественных колледжах и около 2600 долл. в четырехлетних государственных колледжах. Накануне президентских выборов 1996 г. Б. Клинтон выдвинул законопроект, предлагающий уменьшать на 1500 долл. сумму годового налогообложения той семьи, в которой есть хорошо успевающий студент.

Тут имеются в виду главным образом бедные семьи, для которых эта сумма может решить вопрос — учиться ли их сыну или дочери в недорогом государственном колледже. Для богатых семей, которые собираются учить детей в дорогостоящих частных университетах, где стоимость обучения доходит до 15—20 тыс. долл. в год, сумма 1500 долл. практически ничего не решает [44].

Приведенные данные отнюдь не означают, что в странах Запада полностью решены материальные проблемы, определяющие положение учащейся молодежи. Миллионы людей, особенно из числа эмигрантов, национальных и расовых меньшинств, живут за чертой бедности. Конечно, уровень бедности устанавливается по меркам и стандартам этих стран, но определенное число семей действительно испытывает материальную нужду, что неизбежно сказывается на молодежи.

Даже в самых богатых западных странах системы образования испытывают в той или иной степени финансовый дефицит. Поэтому в плановых разработках, ориентированных на вторую половину 90-х гг., большая часть государственных расходов на образование (до 70—75 %) предназначается для оплаты педагогического персонала, а на развитие образовательной инфраструктуры выделяются незначительные суммы.

Некоторые специалисты предсказывают значительное увеличение ассигнований на образование в начале XXI в. Согласно расчетам сотрудников Европейской ассоциации по исследованиям в области образования, доля ВВП, ассигнуемая на образование, возрастет в среднем по Западной Европе вдвое, с 5 до 10 %, что даст возможность фактически снять проблему материальных средств. Однако в достоверности таких предположений можно усомниться. "Золотой век" вряд ли наступит. Оптимистические расчеты исходят из того, что стабилизация, а затем и уменьшение численности школьников, связанное со снижением рождаемости, делает возможным улучшить финансовое положение школьных систем, повысить расходы на обучение в пересчете на одного учащегося при известном уменьшении наполняемости классов. Определенные сдвиги в этом отношении в ряде стран Запада действительно произошли. В ФРГ с 1980 по 1990 г. контингент учащихся средних школ уменьшился, а число учителей возросло на 90 тыс. В Великобритании на одного учителя в государственной средней школе приходилось в 1970 г. 18 учащихся, в 1980 — 16, в 1990 — 15.

Но демографические процессы многозначны. Наряду со снижением рождаемости развивается процесс старения населения. В результате увеличиваются расходы на пенсию по возрасту, на медицинское обслуживание пожилых людей — и это делается в значи-

тельной мере за счет ограничения расходов на другие социальные программы, включая и планы дальнейшего развития образования.

Демократическая общественность выступает за дальнейшее расширение материальной помощи неимущим семьям в целях улучшения условий воспитания и образования их детей. Но есть и влиятельные противники такой установки. К ним прежде всего относятся идеологи и политики неоконсервативного направления, требующие как можно больше сократить вмешательство государства в сферу экономики и социальных отношений и существенно уменьшить государственные расходы на социальные нужды.

Примером может служить позиция известного американского социолога М. Фридмана. В своей на шумевшей книге "Капитализм и свобода" он настаивал на необходимости сократить государственные субсидии на образование: «Количество денег, истраченных на образование, увеличивается стремительными темпами, куда быстрее, чем национальный доход. Государство не в состоянии нести эти все увеличивающиеся расходы; их надо переложить на родителей, которые будут экономны и осмотрительны, решая вопрос, на что тратить деньги, и поэтому не станут определять своих детей на "бесперспективные" для них направления учебы» [45].

Наиболее воинственно настроенные неоконсерваторы хотели бы вообще ликвидировать государственные учебные заведения, осуществить тотальную приватизацию системы образования. Но такие установки остаются преимущественно в рамках идеологических программ и деклараций. Правительства западных стран, какие бы политические партии или группировки в них не преобладали, видят границы, которые нельзя переступить. Считая целесообразным сохранение определенного числа частных учебных заведений, они, однако, не идут на демонтаж государственной системы образования, а, наоборот, укрепляют ее, что находит и свое финансовое выражение.

В книге "Суд над системой образования" (США) так обосновывается необходимость крупных государственных затрат на образование: "Образование стоит денег, а хорошее образование — больших денег. Других возможностей нет, и все же образование намного дешевле и рентабельнее, чем что-либо другое. Программа социального обеспечения и компенсация по безработице, направленные на возмещение убытков от неграмотности, стоят налогоплательщикам более шести миллиардов долларов ежегодно. Примерно 6,6 млрд долл. уходит ежегодно на содержание в тюрьмах 750 тыс. заключенных, большая часть которых — неграмотные. Американские предприниматели тратят дополнительные миллиарды долларов ежегодно на обучение своих работников функциональным навыкам чтения, письма и счета" [46, р. 50].

Подчеркнем, однако, что увеличение расходов на образование не всегда непосредственно ведет к качественному улучшению деятельности учебных заведений. В некоторых случаях средства расходуются нерационально, уходят на дорогостоящие и малорезультативные новшества. Международный опыт свидетельствует, что самые крупные капиталовложения в образование могут оказаться бесплодными, если они не будут связаны с глубокими реформами организационного и содержательного характера.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие требования к образовательному уровню работников предъявляет современное высокотехнологическое производство?
2. Как определяется экономическая эффективность образования?
3. Охарактеризуйте влияние демографических факторов на количественных эволюциях образования.
4. Раскройте содержание понятия *демократизация образования*.
5. Определите основные направления государственной образовательной политики в странах Запада.
6. Каковы источники финансирования образования в Западной Европе и США?
7. В чем сущность мирового кризиса образования? Каковы его конкретные проявления в современной России?

Примечания

1. UNESCO. Statistical Yearbook. 1996.
2. Образование в Российской Федерации. М., 1995.
3. Kelley R.F. The Gold-Collar Worker. N.-Y., 1985.
4. Toffler A. Previews and Premises. Toronto, N.-Y., Sidney, 1983.
5. ЮНЕСКО—МБП. Международная конференция по образованию. 42-я сессия. Заключительный доклад. Приложение IV. Париж, 1991.
6. Российский статистический ежегодник. М., 1995.
7. Royame — Uni/OCDE. P., 1991.
8. Российский статистический ежегодник. 1995.
9. Там же.
10. UNESCO. Statistical Yearbook. 1996.
11. Российский статистический ежегодник. 1995.
12. L'Education nationale. Ouvrage collectif... P., 1965.
13. Demographie Yearbook. 1988. N.-Y., 1990.
14. Российский статистический ежегодник. 1995.
15. Mermet G. Francoscopie. Les Français: qui sont-ils? P., 1985.
16. Фромм Э. Иметь или быть? / Пер. с англ. М., 1990.
17. Печчеи А. Человеческие качества / Пер. с англ. М., 1980.
18. Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа. М., 1995.

19. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире / Пер. с англ. М., 1970.
20. *Coombs Ph.H.* The World Crisis Education. — The View from the Eighties. N.-Y., 1985.
21. *Isambert-Jamati V.* Crise de la société, crise de l'enseignement. P., 1970.
22. *Mitter W.* Schule zwischen Reform und Krise. Köln—Wien, 1987.
23. The National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Wash., 1983.
24. "L'Education nationale". 1965. № 20.
25. *Giscard d'Estaing V.* Deux français sur trois. P., 1984.
26. *Tanguiane S.* Annuaire international de l'éducation. L'alphabetisation et l'analphabétisme dans le monde: situation, tendances et perspectives. Vol. XLII, 1990. Paris—Genève, 1990.
27. Курьер ЮНЕСКО. 1998. Июнь.
28. Apprendre à être. UNESCO. P., 1972.
29. Образование: сокрытое сокровище / Доклад Международной комиссии по образованию XXI века. ЮНЕСКО, 1997.
30. *Малькова З.А.* Американская школа в оценке общественности // Педагогика. 1997. № 4.
31. *Holt J.* Instead of Education. N.-Y., 1976.
32. Phi Delta Kappan. 1994. Vol. 75. № 7.
33. Le Monde. 9.04.1970.
34. Le Monde. 16.04.1977.
35. *Spirito U.* Il fallimento della scuola italiana. Roma, 1971.
36. Образование: сокрытое сокровище...
- 37 Там же.
38. Суд над системой образования: стратегия на будущее / Под ред. У.Д. Джонстона / Пер. с англ. М., 1991.
39. Assemblée générale du projet OCDE/INES à Lanti. Finlande. 12—15 juin 1995.
40. *Файнберг У.* Демократия и реформа системы образования в США / Сов. педагогика 1991. № 6.
41. Подробно об этом см.: *Микаберидзе Г.В.* США—Япония: чья школа лучше? // Педагогика. 1995. № 1.
42. *Rohlen T.* Japan's High School. Berkeley, 1983.
43. L'espace éducatif européen. P., 1992.
44. USA Today. 6.06.1996.
45. *Friedman M.* Capitalism and Freedom. Chicago, 1982.
46. Суд над системой образования...

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

"Революция менеджмента" на Западе. — Централизованные и децентрализованные системы образования: конвергентные процессы. — Социальное и педагогическое прогнозирование. — Технофетишистские и гуманистические модели школы будущего. — Задачи и функции планирования образования. — Директивное и индикативное планирование.

На рубеже 70-х—80-х гг. в странах Запада развернулась так называемая *революция менеджмента*. Как известно, менеджмент (management) — поливалентный по смыслу термин. Он может означать и конкретную деятельность по управлению людьми или структурами, и отрасль науки, изучающую теорию и практику этой деятельности, и, наконец, категорию управленцев (менеджеров). "Революция" касается всех этих аспектов и объективно сводится к поиску принципиально новых, наиболее эффективных форм и методов управления. При этом имеется в виду прежде всего сфера экономики. Но некоторые наиболее общие принципы управления и его совершенствования могут относиться и к образованию, разумеется, при строгом учете его специфики.

Эволюция систем управления: централизация и децентрализация

Одна из самых актуальных задач в области управления образованием — адекватное определение роли центральных, региональных и местных властей. В условиях глубоких количественных и качественных сдвигов в развитии образования становится все более очевидной необходимость по-новому разграничить функции между разными субъектами управления, что существенно способствовало бы плодотворному объединению их усилий, направленных на повышение эффективности деятельности образовательных учреждений [1].

Эта проблема так или иначе стоит во всех странах современного мира. Она закономерно привлекает большое внимание международной педагогической общественности. В 1990 г. под эгидой ЮНЕСКО в Мехико проходил второй Международный конгресс "Планирование и управление развитием образования" (первый такой конгресс состоялся в Париже в 1968 г.). Один из пунктов решения конгресса был сформулирован так: "Особенно актуальным

становится поиск правильного соотношения между централизацией и децентрализацией, между национальными целями и региональными или местными интересами. Это соотношение должно складываться в соответствии со спецификой каждой страны" [2, р. 8].

Как известно, конкретная организация, формы и методы управления образованием в решающей степени зависят от особенностей государственного строя, от специфики политических и культурных традиций той или иной страны. При всем разнообразии национальных моделей организации образования на Западе в области управления они могут быть сведены в конечном счете к двум исторически сложившимся системам — централизованной и децентрализованной.

Централизация присуща Италии, Нидерландам и ряду других европейских стран, а также Японии.

На протяжении двух последних веков классическим образцом страны со строго централизованной и административно единообразной системой образования являлась Франция. Основание государственных учебных заведений, их финансирование, учебные планы и программы, распорядок школьной жизни, назначение, перемещение и увольнение педагогического персонала — все там детально регламентировалось законами, правительственными декретами, циркулярами центрального ведомства просвещения и контролировалось многочисленными чиновниками, осуществлявшими определенный надзор и за частными учебными заведениями. Достаточно вспомнить ставшие уже хрестоматийными строки К.Д. Ушинского, написанные почти полтора столетия назад: "Централизация учебной части во Франции доведена до крайности и не только одно училище служит вернейшим повторением другого, но все они действуют разом, по команде, как хорошо организованная рота... Каждый чиновник министерства, взглянувши на часы, может сказать с уверенностью, что в этот час во всех гимназиях Франции переводится или разбирается, с одними и теми же комментариями (которые также ежегодно определяются министерством), одна и та же страница Цицерона или пишется десятками тысяч рук сочинение на одну и ту же тему... [3, с. 97—98]. Эта специфическая черта французской системы образования сохраняла стойкую историческую преемственность вплоть до самого последнего времени.

Непосредственное руководство проведением в жизнь образовательной политики в общегосударственном масштабе осуществляется из Парижа. Центральный орган управления образованием во Франции имеет длительную историю. В 1808 г. Наполеон основал так называемый *Императорский университет* — централизованное ведомство, строго контролировавшее деятельность всех звеньев

системы просвещения. В 1824 г. впервые было создано Министерство церковных дел и народного образования. Вскоре оно разделилось и возникло самостоятельное Министерство образования, которое через сто с лишним лет, в 1932 г., стало называться Министерством национального образования, а с 1992 г. — Министерством национального образования и культуры.

Министерство всегда считалось одним из самых важных государственных ведомств Франции. Соответственно и пост министра традиционно пользовался очень высоким престижем. Нередко его занимали видные государственные и политические деятели, возглавлявшие в разное время французское правительство. В руках министра формально сосредоточена вся полнота власти в его ведомстве. Однако поскольку министры часто не являлись профессионалами в сфере просвещения, то они осуществляли лишь самое общее политическое руководство. Фактически важные вопросы развития образования, относящиеся к компетенции министерства, всегда решала (да и сейчас решает) узкая группа высших чиновников министерского аппарата. Они составляют так называемый *кабинет*, который координирует деятельность всех структурных подразделений министерства и осуществляет контроль за выполнением важнейших решений, идущих от имени министра. Такая система призвана обеспечить преемственность в управлении ведомством при смене министров.

Территория Франции делится в настоящее время на 28 учебных округов (*академий*). Каждую академию возглавляет ректор, выступающий как непосредственный представитель министра образования. В академию входят несколько департаментов — основных административно-территориальных единиц Франции. В масштабе департамента высшим чиновником ведомства образования является инспектор академии, находящийся в двойном подчинении: у ректора академии и у префекта (главы департаментской администрации). До недавнего времени региональные и местные власти не обладали правом самостоятельно принимать сколько-нибудь значительные решения, их функции сводились преимущественно к контролю над выполнением постановлений центрального аппарата ведомства образования.

Такая система, сложившаяся еще в прошлом веке, казалась в какой-то мере оправданной до тех пор, пока число средних учебных заведений оставалось относительно небольшим. Но когда их количество резко возросло, руководство ими из одного центра в масштабе всей страны становилось все менее эффективным, поскольку увеличение числа объектов управления не может быть беспредельным. Строго централизованное управление, являвшееся в свое вре-

мя известным преимуществом французской системы просвещения, превратилось в определенной степени в помеху.

На это указывали видные деятели образования уже в 60-х гг. Показательно мнение директора Национального института школьной администрации Ж. Мино. "Современная администрация народного образования, — писал он, — чрезмерно централизована. Центральные службы управления располагают хорошо организованными инстанциями, обеспечивающими единообразное выполнение решений, принятых в Париже. Эта сеть так сжимает систему образования, что может ее парализовать. Естественно, что в наше время нельзя эффективно руководить из Парижа всей полумиллионной армией преподавателей и других должностных лиц, относящихся к ведомству образования. Провинциальные органы управления должны перестать быть лишь передаточными инстанциями: они должны стать центрами, где принимаются самостоятельные решения и откуда осуществляется реальное руководство" [4, р. 349]. В 70-х гг. с критикой гипертрофированной централизации французской системы просвещения стали выступать и сами министры образования. "Наша система образования, — признавал министр О. Гишар, — напоминает огромного непропорционально сложенного динозавра. Она самая централизованная и тяжеловесная во всем мире" [5, р. 401].

В 80-х гг. во Франции начался процесс административной децентрализации. Регионам и департаментам были предоставлены права самостоятельно определять направления социально-экономического и культурного развития на своих территориях, но с тем, однако, условием, чтобы их решения не противоречили актам, принятым в общегосударственном масштабе. Специально подчеркивалось, что перераспределение властных функций центра и регионов не должно вести к анархической разобщенности и к усилению неравномерности развития различных регионов и департаментов.

Процесс административной децентрализации оказал влияние и на систему образования. Была официально провозглашена задача ограничить функции центральных властей определением общих целей образования и основных направлений его развития, а решение конкретных вопросов организации различных видов подготовки, аттестации учителей и т.п. передать региональной и местной администрации. Сферы управления теперь стараются четко разделить: ректор и его аппарат контролируют деятельность средних учебных заведений, инспектор академии отвечает за неполные средние школы, а дошкольные учреждения и начальные школы находятся в ведении коммуны — низовой территориально-административной единицы. Несколько расширяются при этом права самих учебных заведений.

Однако, как неоднократно подчеркивали официальные власти Франции, тенденции к децентрализации не противоречат тому, что государство в лице его центральных органов, как и прежде, несет главную ответственность за состояние образования и играет определяющую роль в его развитии. Вот как формулировалось это в циркуляре Министерства национального образования, комментировавшем закон о децентрализации: "Государство по-прежнему отвечает за сферу образования. В соответствии с Конституцией государство обязано организовать общественное образование на всех его ступенях. Оно является гарантом его нормального и органического функционирования. В обязанность центральных государственных властей входит определять общие цели образовательной политики. Государство сохраняет ответственность за определение общей педагогической ориентации образования, за его содержание и за дипломы, санкционирующие полученную образовательную подготовку. Государство обязано формировать и рекрутировать педагогический персонал, руководить им и оплачивать его" [6, р. 39—40].

Формирование образовательной политики происходит на самом высоком государственном уровне.

Парламент и Совет министров не ограничиваются провозглашением общих принципов развития образования, а нередко принимают конкретные решения, касающиеся структурных изменений системы образования и создания новых типов учебных заведений.

Важные функции управления сохраняются за Министерством национального образования и культуры. В последние десятилетия неоднократно изменялась его структура, то суживалась, то расширялась сфера его деятельности. Этот процесс, судя по его ходу и результатам, не имел под собой сколько-нибудь определенного теоретического обоснования, а проводился методом проб и ошибок, под влиянием конъюнктурных политических соображений. Например, в начале 70-х гг. руководство высшими учебными заведениями было передано в ведение новообразованного Министерства университетского образования, но затем оно было упразднено и вузы вновь оказались под юрисдикцией Министерства национального образования. Аналогична ситуация с библиотеками, музеями и архивами: руководство ими было передано одно время Министерству культуры, но впоследствии они также были возвращены ведомству образования.

В настоящее время Министерству национального образования и культуры подведомственны почти все учебные заведения страны, от детских садов до университетов, а также общественные библиотеки, музеи, архивы. Лишь сельскохозяйственные и военные учебные заведения относятся к компетенции соответствующих министерств.

Министерство имеет сложную структуру, состоящую из разветвленной сети управлений, отделов, служб, обладающих реальными властными функциями. Особое место в этой структуре занимает *Генеральная инспекция национального образования*. О ее значении можно судить уже по тому, что генеральные инспекторы назначаются декретом Президента Франции из числа членов центральной и региональной администрации ведомства просвещения, руководителей учебных заведений и наиболее опытных и авторитетных преподавателей, а сама Генеральная инспекция подчинена непосредственно министру. Генеральные инспекторы разделены на группы, каждая из которых курирует преподавание одного или нескольких учебных предметов либо определенную сторону деятельности учебных заведений, например финансовое положение и материальную оснащенность школ. Наибольшее внимание уделяется учебным заведениям, относящимся к системе среднего образования. Генеральные инспекторы организуют научно-педагогическое консультирование преподавателей, участвуют в их аттестации, составляют методические письма и программы.

Вместе с тем в последнее время все более значительную роль в деятельности министерства играют консультативные органы (Высший совет национального образования, Национальный совет высшего образования и научных исследований, Национальный совет учебных программ, Консультативный совет школьной медицины и др.). Это дает возможность привлекать к подготовке решений по наиболее важным вопросам не только руководящих чиновников ведомства, но и представителей педагогической общественности, что имеет целью сделать министерские решения более взвешенными и лучше отвечающими образовательным потребностям различных групп населения страны.

В противовес централизованным системам образования в ряде западных стран сложились устойчивые традиции децентрализации. Штаты в США, земли в ФРГ, графства в Англии, кантоны в Швейцарии до сих пор обладают значительной автономией в области просвещения, вплоть до существования особого законодательства. Такой порядок в значительной мере отражает специфику государственного устройства той или иной страны.

Децентрализованная система образования и соответствующая организация управления нашли свое яркое проявление в США. Американская конституция, принятая еще в конце XVIII в., не содержит статей, касающихся образования. Эта сфера всегда относилась к компетенции региональных и местных властей.

В каждом из 50 американских штатов действуют свои собственные законодательные акты в области образования. На уровне штата

устанавливаются сроки обязательного обучения, условия приема в учебные заведения, требования к квалификации учителей, минимальный размер их зарплаты, положения об источниках и объеме финансирования учебных заведений.

Образовательную политику в масштабе штата определяет Совет по образованию — весьма своеобразный государственно-общественный орган. Он состоит, как правило, из семи—девяти человек, избираемых населением или назначаемых губернатором штата на несколько лет из представителей деловых кругов, профессиональных ассоциаций, научных обществ, конфессий. Показательна такая деталь: в некоторых штатах законодательство специально оговаривает, что в состав Совета не должны входить работники системы образования. Этому правилу трудно дать однозначную оценку. С одной стороны, таким путем педагоги и деятели просвещения лишаются возможности непосредственно влиять на определение образовательной политики в масштабе штата; в результате усиливается опасность принятия советом непрофессиональных, дилетантских решений. Но, с другой стороны, подобный порядок нацелен на противостояние ведомственной ограниченности, эгоистическим корпоративным интересам; он должен способствовать привлечению к решению социально значимых проблем образования представителей разных слоев общественности.

Исполнительным органом совета является Департамент образования штата, руководитель которого назначается советом и подотчетен ему. Департамент организует работу по повышению квалификации учителей и руководителей школ, следит за соблюдением санитарно-гигиенических правил. В тех штатах, где приняты законы, определяющие параметры и объем содержания обязательного образования, Департамент составляет примерный перечень соответствующих учебных предметов.

Однако деятельность органов управления в масштабе штата до недавнего времени носила во многом лишь консультативный характер. Основная административная единица в области образования — *школьный округ*. В начале 90-х гг. общее число таких округов в США превышало 16 тыс. Округ возглавляется комитетом (пять—семь человек), избираемым населением. В его состав так же, как и в советы штатов, входят представители бизнеса, общественных организаций, церквей. Комитет назначает *суперинтенданта* — руководителя школьной администрации округа, который вместе с небольшим штатом своих сотрудников осуществляет непосредственное руководство. К его функциям относятся сбор местного налога на нужды школ, распределение финансовых средств между учебными заведениями, надзор за учебной и воспитательной деятельностью школ, наем и увольнение учителей.

Что же оставалось в такой ситуации на долю федерального центра?

До недавнего времени в США не было специального федерального органа управления, который бы обладал значительными властными функциями в сфере образования. Правда, в Конгрессе США существовали (и существуют поныне) постоянные комитеты, имеющие в той или иной мере отношение к проблемам образования. Так, в сенате функционирует Комитет по труду и людским ресурсам, в палате представителей — Комитет по образованию и труду, Комитет по делам детей, молодежи и семьи. Их основная задача — подготовка соответствующих законодательных актов; вопросы же непосредственного управления находятся вне сферы их компетенции [7].

В последние десятилетия положение меняется. Одним из важных аспектов современной стратегии образования в США стал устойчивый рост влияния федеральных властей.

Существенно интенсифицировалась федеральная законодательная деятельность. Принят ряд законов, регулирующих развитие образования в национальном масштабе (см. гл. 1, с. 35).

Значительную роль в определении стратегических линий развития образования в США играют доклады различных комиссий и ассоциаций. Как правило, они характеризуют ситуацию в острокритическом ключе, предлагают программы преодоления кризиса в национальном масштабе, служат важным импульсом для разработки реформ и нововведений, направленных на повышение качества обучения молодежи. Ряд докладов и проектов специально посвящен совершенствованию педагогического образования. Отметим, в частности, доклад Ассоциации преподавателей педагогических колледжей "Перестройка системы подготовки учителей" (1990). Такие доклады в какой-то мере способствуют разработке и утверждению национальных образовательных стандартов. Установку на преодоление крайности децентрализации поддерживают крупнейшие учительские организации США — Национальная ассоциация образования и Американская федерация учителей, а также ассоциации родителей учащихся [8].

Проблемы образования теперь непосредственно вписываются в контекст социальной политики на федеральном уровне. Показательно, в частности, что в предвыборных программах и речах кандидатов в президенты США все большее место занимают обещания существенно повысить эффективность деятельности школ, колледжей и университетов.

В 1953 г. в США впервые было образовано федеральное Министерство здравоохранения, образования и социального обеспечения.

Ведомство образования стало там крупнейшим структурным подразделением. Под его эгидой сформировались такие федеральные учреждения, как Национальный центр статистики образования и Национальный институт образования. Функция последнего состоит в организации и координации исследований в области образования, финансируемых из государственных источников.

В 1979 г. создано самостоятельное Министерство образования. Оно способствует разработке и осуществлению общенациональных образовательных программ. Среди них *двуязычное образование, школа в поликультурной среде, ликвидация функциональной неграмотности, финансовая помощь нуждающимся студентам, модернизация содержания и методов обучения* и др. Для оперативной связи министерства с органами народного образования штатов учреждены региональные бюро, расположенные в Нью-Йорке, Сан-Франциско, Чикаго, Филадельфии и ряде других крупных городов. Во главе бюро стоит представитель министра образования, осуществляющий непосредственную связь администрации штата и федерального центра.

Усилению федерального участия в делах образования способствует в известной мере борьба демократических сил страны за гражданские права. Вот яркий пример. В 60-е гг. американский конгресс принял законодательные акты, запрещающие расовую сегрегацию в учебных заведениях. Однако власти ряда штатов и многих учебных округов, особенно на юге США, фактически саботировали эти решения, а местные расисты открыто выступали против них и грозили физической расправой негритянским детям, осмелившимся переступить порог школ, ранее предназначавшихся только для белых. В ответ на это федеральные власти начали осуществлять непосредственное вмешательство, вплоть до применения военной силы, с целью добиться реализации федерального закона о десегрегации школ.

Автономия региональных и местных органов управления, а также самих учебных заведений в США несколько уменьшается, но остается пока весьма значительной. Это в большой мере связано с системой финансирования. Удельный вес государственных федеральных ассигнований на нужды образования растет, но все же они до сих пор значительно уступают тем суммам, которые выделяются штатами и учебными округами. А формула "кто платит, тот и заказывает музыку" приобретает, особенно в условиях американской действительности, поистине буквальное значение.

Мы рассмотрели на примерах Франции и США две принципиально различные системы управления образованием. Ни одна из них не может быть оценена однозначно положительно или отрицательно.

Централизованная система способствует созданию национальных образовательных стандартов, сохранению и упрочению чувства культурной общности всего населения страны. В то же время такая система усиливает авторитарные тенденции в руководстве образованием, сковывает инициативу работников школ и местной администрации, затрудняет поиски новых путей, навязывает излишнее однообразие форм и методов педагогической работы, игнорирует или, во всяком случае, недооценивает значение региональной специфики. Комиссия Делора считает одной из главных причин недостаточной эффективности реформ образования то, что они вырабатывались центральными ведомствами без надлежащих консультаций с региональными и местными властями, с общинами, преподавателями и родителями.

Децентрализованная система открывает больший простор развитию местной инициативы, облегчает проведение разнообразных педагогических экспериментов, значительно полнее учитывает местные особенности, имеющие отношение к задачам обучения и воспитания.

Процесс децентрализации теоретически не должен противостоять установкам на усиление влияния центральных государственных властей. В тезисах Международного конгресса по планированию и управлению образованием (1990) говорилось: "Децентрализация отнюдь не является синонимом ослабления роли государства. Напротив, она ведет к дальнейшему развитию некоторых его важных функций, к повышению его ответственности за состояние образования, требует систематических поисков консенсуса между разными структурами, воздействующими так или иначе на процесс развития образования [9, р. 9]. Но на деле децентрализация нередко приводит к непомерно глубокому расхождению школьного образования в разных регионах страны, препятствует складыванию общегосударственных образовательных стандартов, усиливает неравенство в финансировании образования в зависимости от уровня социально-экономического развития того или иного региона. Например, в США в 70-е гг. штаты Северо-Востока ассигновали на школы в перерасчете на одного жителя почти в два раза больше средств, чем штаты Юга. Наконец, нельзя не учитывать, что в настоящее время глубокая децентрализация образования в некоторых странах усиливает центробежные тенденции, ставит под угрозу политическую и культурную целостность государства.

Опыт разных стран свидетельствует, что централизация отнюдь не обязательно предполагает авторитаризм, а децентрализация столь же не обязательно ведет к демократии. "Судя по всему, — писал французский исследователь С. Лурье, — не всегда представ-

ляется возможным установить корреляцию между высокой степенью децентрализации и демократизацией общества... Под прикрытием децентрализации частный сектор захватывает управление системой образования без минимальных гарантий социальной справедливости" [10, с. 127].

Централизованные системы образования в одних странах и децентрализованные в других — сохраняются. Специфика национальных традиций обнаруживает большую устойчивость. Тем не менее под влиянием новых социально-экономических императивов и процесса интернационализации общественной жизни современного мира эти две системы обнаруживают заметную тенденцию к конвергенции. В тех странах, для которых была характерна крайняя децентрализация, теперь усиливается роль центральных властей и, напротив, в странах с гипертрофированно централизованными системами образования расширяются функции региональных и местных органов управления. Таким образом, идет поиск оптимальной модели управления, наиболее адекватно отвечающей актуальным задачам развития образования, ряд которых носит инвариантный характер.

Актуальность этой проблематики для нашей страны очевидна. Разрушение прежней жестко централизованной системы, распад единого образовательного пространства, существовавшего на территории Советского Союза, наконец, определенные центробежные тенденции в некоторых регионах самой России — все это придает особую важность поискам путей создания новых, более эффективных структур и механизмов управления образованием. И тут зарубежный опыт во многом поучителен.

Прогнозирование развития образования

Одним из условий эффективного стратегического управления в разных сферах общественной жизни является тщательный учет данных социальной прогностики. Он позволяет с той или иной степенью достоверности предвидеть, развитие каких новых тенденций следует ожидать в грядущие годы и десятилетия. В результате управленческие решения могут приниматься не на основе субъективных оценок, не методом проб и ошибок, а с учетом знаний о вероятном будущем.

Стремление заглянуть в будущее всегда свойственно людям. Но, пожалуй, никогда оно не было столь сильным, как в последние десятилетия, в эпоху стремительных перемен, рождения принципиально новых явлений и противоречивых тенденций, не имеющих аналогов в прошлой истории человечества. В крупных странах За-

пада еще в 60-х гг. были созданы десятки научных центров, специализирующихся на разработке социальных прогнозов и футурологических сценариев. Среди них "Человечество в 2000 году" (США), общество "Футурибль" (Франция), "Комитет 2000 года" (Великобритания) и другие. Многие из них функционируют и поныне. В самих названиях ряда центров и прогнозов неизменно фигурирует 2000 год. Тут определенную роль играет магия "круглых" дат, причем она тем сильнее, чем "круглее" дата. Естественно поэтому особое внимание к 2000 году, знаменующему одновременно конец десятилетия, столетия и тысячелетия.

Прогнозы охватывают все сферы общественной жизни — экономику, технику, науку, народонаселение, социальную инфраструктуру. В большинстве социальных прогнозов так или иначе анализируются перспективы развития образования, поскольку оно закономерно рассматривается как область, где существуют наибольшие возможности для "вмешательства в будущее" путем формирования кадров для будущего производства и граждан нового общества.

Значительное развитие получили и прогнозы, специально посвященные сфере образования. По своему содержанию они крайне разнообразны. Одни прогнозы имеют в виду относительно недалекое будущее и фактически смыкаются с перспективным планированием, другие рисуют картину образования через несколько десятилетий и носят футурологический характер; одни посвящены количественной эволюции развития образования, другие ставят в центр внимания предполагаемые качественные сдвиги. Некоторые разработки являются результатом деятельности целых коллективов исследователей, но небезынтересны и прогностические сценарии, содержащиеся в индивидуальных монографиях и статьях.

Отдельные прогнозы выглядят фантастическими предположениями кабинетных теоретиков, далеких от актуальных проблем и насущных потребностей системы образования. Но и такие сценарии порой приобретают определенное реальное значение, если они оказывают воздействие на умонастроение общественности. Известно, что в результате срабатывания механизма обратной связи прогноз, вне зависимости от его реальной обоснованности, может либо стимулировать интерес к тому или иному явлению, либо ослабить его, способствовать или, напротив, препятствовать развитию прогнозируемого процесса. Приведем один из множества примеров. В 1971 г. служба статистики США составила прогноз о том, какая ситуация сложится в 1980-е гг. на рынке труда для специалистов в области естественно-математических наук. Экстраполируя на прогнозируемый период данные предшествующего десятилетия, прогнозисты пришли к выводу, что в стране обнаружится значительная нехватка

физиков и химиков, а одновременно — избыток математиков и биологов [11]. Обнародованный с помощью средств массовой информации, этот прогноз стал фактором, оказавшим непосредственное воздействие на реальное положение дел. Он способствовал увеличению притока абитуриентов на физические и химические факультеты университетов и колледжей, тогда как математические и биологические факультеты стали испытывать затруднения с заполнением вакансий. В результате к началу 80-х гг. оказалось, что, вопреки прогнозу, наиболее дефицитными стали именно математики и биологи.

При характеристике педагогической прогностики весьма важен ретроспективный взгляд. Такой подход дает возможность выявить преемственность в ее развитии. Но дело не только в этом. Трудно определить эвристическую ценность разработок, создающихся в настоящее время и имеющих в виду грядущие десятилетия. Ведь будущее многовариантно, и, следовательно, любые прогнозы, относящиеся к социальной сфере, фактически носят гипотетический характер. Даже самый лучший прогнозист не обладает даром ясновидения. Поэтому для оценки методологического уровня и степени достоверности прогнозов целесообразно обращение и к тем из них, которые составлялись несколько десятилетий назад. Они предсказывали, как будут строиться и функционировать системы образования на пороге XXI в., т.е. именно в наше время, и теперь мы сможем сверить эти прогнозы с реальностью.

Заметим, что серьезные западные ученые с большой осторожностью относились к составлению прогнозов и предупреждали, что их предположения могут оказаться ошибочными, поскольку будущие социальные и собственно педагогические процессы во многом непредсказуемы и могут пойти совершенно неожиданными путями. Во введении к книге "Университеты будущего" (1974), составленной группой ученых из разных западноевропейских стран, говорится: "Ничего нельзя определенно утверждать о том, каким будет мир в 2000 году...; трудно судить и о роли образования. Общественное мнение, возможно, будет считать образование первостепенным делом и отдавать ему предпочтение перед всем остальным. Но возможно, что, напротив, общество утратит интерес к дальнейшему развитию науки и просвещения и уделит главное внимание отдыху и развлечениям. Наконец, на первом плане может оказаться интерес к "третьему миру" или к космосу" [12, р. 6]. Об альтернативности возможных путей развития образования напоминал и известный шведский ученый Т. Хюсен. Он отмечал, что перед прогнозистами встают коренные вопросы, в которых будущее сплетается с настоящим: "В этой связи есть основание спросить себя: находится ли школа как институт на пути к изменению своего характера?"

Становятся ли количественные изменения настолько велики, чтобы количество, по словам Гегеля, перешло в качество? Можем ли мы рассчитывать на то, что школа, как ее традиционно воспринимают педагоги, останется такой же и в XXI столетии? Или же взрыв образования разорвет издавна присущие ей институализированные рамки. Нет, видимо, необходимости детально развивать мысль о том, какое значение ответы на поставленные здесь вопросы приобретают для планирования школы и подготовки учителей" [13, с. 69—70]. Но однозначных ответов на эти вопросы нет. Претенциозные предсказания, оперирующие такими категориями, как *неизбежно*, *непрерывно*, *несомненно* и т.п., фактически лишены научной ценности.

Факторы, определяющие развитие прогнозируемого процесса, не ограничиваются только сферой экономики, политики, демографии. По мере увеличения роли *человеческого фактора* все большее значение приобретают изменения, происходящие в социальной психологии, в общественном сознании, не говоря уже о глубоко личных мотивах, которыми могут руководствоваться участники образовательного процесса. А эти изменения прогнозировать особенно трудно.

Наконец, следует также учитывать, что для оценки релевантности прогностических разработок в качестве экспертов обычно привлекают специалистов, обладающих высоким научным статусом. Но это по большей части люди пожилого возраста; некоторые из них уже не ведут активных исследований и во многом остаются в плену прежних воззрений, порой обнаруживают невосприимчивость к новейшим концепциям и идеям, не всегда адекватно оценивают перспективные тенденции развития прогнозируемого объекта. В результате прогнозы, скорректированные с учетом подобных экспертных оценок, фактически переносят на будущее наличные или даже прошлые представления.

Начало интенсивного развития западной социальной прогностики, оказывающей определенное воздействие на формирование образовательной стратегии, относится к 60—70 гг.

В этот период значительная часть прогнозов, носивших в какой-то мере официальный характер, строилась на принципах технологического детерминизма, согласно которым главным образом в результате дальнейшего развития научно-технического прогресса будет создано принципиально новое, гармонически организованное общество, свободное от бедности, социальных противоречий и политических конфликтов.

Такие установки экстраполировались и на сферу образования. Так, видный американский социолог З. Бжезинский, занимавший

на рубеже 70-х—80-х гг. один из ключевых постов в администрации США, утверждал, что главная проблема, стоящая перед системой образования, — это внедрение новейшей техники. "Хотя американские теоретики педагогики, — писал он, — расходятся во мнениях относительно того, в какой степени возможно использовать новейшую технику в системе образования, сами эти дискуссии показывают, что именно пути ассимиляции техники, а не философские вопросы доминируют в их мышлении" [14, р. 203]. В прогнозах подобной ориентации главное место занимали электронная техника, кибернетические обучающие устройства и даже фармакологические препараты, позволяющие повысить познавательные способности учащихся.

Согласно таким прогнозам, к началу XXI в. учебные заведения в современном понимании этого слова исчезнут. Что же будет? В каждом крупном городе и прилегающих к нему районах функционирует учебно-информационный центр. Установленные там сложные электронно-вычислительные машины концентрируют всестороннюю информацию о каждом учащемся. Здесь же находятся разнообразные учебные программы, дидактические разработки, фильмы, создаваемые высококвалифицированными специалистами. Учителя совместно с работниками психологических и медицинских служб определяют объем учебного материала, темпы и специфические способы его усвоения для каждого учащегося. Электронная техника учебно-информационного центра работает по схеме: вопрос от учащегося—сбор информации о его интересах и уровне знаний—определение соответствующей программы и направление ее учащемуся—получение информации о ходе усвоения материала. В каждой семье будет находиться *комната обучения* с комплексом обучающих машин и телевизором с обратной связью. Простое нажатие кнопки — и на экране появляется лицо учителя, который вступает в прямой диалог с учащимся, дает советы и рекомендации, отвечает на вопросы, следит за ходом усвоения материала. Иногда занятия проводятся с небольшими группами учащихся, но на это отводится значительно меньше времени, чем на индивидуальные занятия.

Некоторые прогнозисты пытались "заземлить" такие установки и конкретно показать, как будет использована новейшая техника в процессе обучения. Обратимся для примера к модели системы обучения, составленной в конце 60-х гг. французскими педагогами Ю. Брюно и А. Планом. Они нарисовали гипотетическую картину обучения мальчика Пьера, родившегося в 1995 г. Его общее образование, куда включается и период пребывания в детском саду, будет длиться с 2000 по 2015 г.

С первого же года обучения все сведения о ребенке, все материалы наблюдения за ним, осуществляемого воспитательницами, учителями, психологами, врачами, старшими членами семьи, стекаются к специальной электронно-вычислительной машине — компьютеру. Только родители имеют свободный доступ ко всем видам его *памяти*, периодически сверяют свои наблюдения с накопленным ранее материалом и вносят необходимые коррективы. В постоянном контакте с компьютером находятся также учителя. Обучение осуществляется главным образом с помощью так называемого терминала — прибора, объединяющего большой телевизионный экран с пишущей машинкой и непосредственно связанного с компьютером. На Пьера приходится два таких агрегата: один установлен в школе, другой — в его домашней комнате. На экране постоянно появляются учителя, которые вступают с Пьером в прямой диалог, отвечают на вопросы, дают задания, отмечают успехи и неудачи. Учителя с помощью работников медицинской и психологической служб определяют объем учебного материала, темпы и специфические формы его усвоения для каждого ученика.

Большая часть учебного времени Пьера уходит на индивидуальные занятия, в ходе которых он с помощью терминала и компьютера находится в постоянном контакте с преподавателями. Предусматриваются и коллективные занятия в небольших группах, в ходе которых выполняются коллективные работы, проводятся дискуссии по той или иной проблеме. Широко применяются дидактические игры, имеющие целью развитие инициативы и активизацию мыслительной деятельности учащихся. Так, например, однажды учитель назначил Пьера, которому исполнилось к этому времени 14 лет, "королем" фантастической страны Шумер. Компьютер немедленно предоставил ему сведения о территории его страны, численности населения, структуре хозяйства, почвах, климате. "Король" с помощью своих "министров" (товарищей по группе) должен был определить необходимое для населения количество продовольствия, предусмотреть, какие земельные площади следует обработать и засеять, какие виды производства требуют развития. В ходе этой игры компьютер вводит ряд усложнений: появлялись сообщения то о засухе, то о наводнении, то о нашествии на поля вредителей. "Король" должен был принимать оперативные решения.

Такова схема организации учебного процесса в период общеобразовательной подготовки, т.е. до 17—19-летнего возраста учащегося. Лишь затем начинаются специализированные занятия в профессиональных учебных заведениях [15].

Создатели подобных моделей подчеркивали их преимущество по сравнению с традиционной организацией учебного процесса: стано-

вятся излишними всякие экзамены, ибо контроль осуществляется повседневно; снимается проблема неуспеваемости, поскольку каждый учится по индивидуальной программе, адекватно соответствующей его возможностям и склонностям; полностью исключаются конфликтные ситуации между учащимися и преподавателями.

Попытки нащупать пути реализации тех широких возможностей оптимизации учебного процесса, которые содержал в себе комплекс стремительно развивавшейся кибернетической техники, представляли несомненный интерес, стимулировали поиски принципиально новой парадигмы образования. Вместе с тем некоторые прогнозы такой ориентации, широко популяризовавшиеся средствами массовой информации, порой были связаны — сознательно или неосознанно — с попытками заслониться от кризисной ситуации, уйти от решения актуальных конкретных проблем ("бегство в будущее"). Реальные процессы развития образования нередко шли вразрез с технофетишистскими мифами. Достаточно вспомнить бум, возникший в свое время вокруг обучающих машин и программированного обучения. Заявлялось, что они произведут подлинную революцию в образовании, однако вскоре выяснилось, что реальные результаты этих нововведений отнюдь не являются тем чудодейственным средством, с помощью которого можно легко решить все острые проблемы развития образования в динамично меняющемся обществе.

Технофетишистам противостоял ряд западных педагогов, выдвигавших концепцию *гуманистического образования* как магистральную линию деятельности всех образовательных институтов в последующие десятилетия.

Именно в таком ключе в США был составлен доклад "Школа 70-х годов и последующих десятилетий". Его авторы предсказывали, что школа будущего откроет широкие возможности для самореализации личности, активизации учащихся, удовлетворения индивидуальных интересов детей. Особо подчеркивалось, что школа станет очагом высокой нравственности и обеспечит воспитание учащихся в духе идеалов свободы и социального равенства [16]. Жизнь показала, что далеко не все эти надежды оправдались, но сама установка на создание принципиально новой школы являлась весьма симптоматичной.

Прогнозы, составлявшиеся в 60-х—70-х гг., вписывались в контекст напряженной идеологической полемики между представителями технофетишистской и гуманистической ориентаций. Они играли определенную роль в формировании педагогического мировоззрения на Западе, в некоторых случаях стимулировали разработку тех или иных аспектов школьных реформ, но конкретных и обстоя-

тельно обоснованных предложений об организации и деятельности будущей системы образования там было мало. Нередко само обращение этих ученых к прогностической проблематике оказывалось лишь поводом для того, чтобы высказать свои взгляды на современное положение вещей и обозначить свою методологическую позицию. В последующие годы прогнозирование в области образования получило дальнейшее развитие.

Продолжается разработка принципов и техники составления прогнозов. Среди предлагаемых методов — моделирование, составление сценариев, так называемый *дельфийский метод* (постановка конкретных вопросов перед экспертами и последующая обработка их ответов), *нормативный метод* (сначала определяется общая цель — *норма*, а затем разные специалисты предлагают пути ее достижения). Определенный интерес представляет метод параллельного составления двух прогнозов: один из них рисует желаемую идеальную картину школы будущего, а другой — реально предполагаемую ситуацию, исходя из современных тенденций развития образования. Сравнительный анализ этих двух вариантов позволяет указать на нерешенные проблемы и таящиеся в будущем опасности. Разрабатываются также критерии оценки предлагаемых гипотез и возможности их реализации с разных точек зрения: *технической* (осуществимо ли нововведение), *экономической* (возможно ли в финансовом отношении), *операционной* (заслуживает ли идея реализации в свете предполагаемых тенденций развития образования).

В современных работах по педагогической прогностике постоянно подчеркивается, что для создания высококачественного прогноза необходимо, с одной стороны, исходить из нынешнего состояния образования, актуальных проблем и тенденций его развития, а с другой — суметь подняться над сиюминутными ситуационными факторами и особенно — над идеологической конфронтацией и политическими страстями. Разумеется, только по таким декларативным заявлениям нельзя судить о реальном содержании и эвристической ценности трудов, анализирующих перспективы развития образования. Можно, однако, констатировать, что в прогнозах, созданных в 80-х и начале 90-х гг., нашли определенное отражение те изменения, которые происходят в социальной стратегии и в общественном сознании в странах Запада. В них уменьшился накал идеологической риторики, они стали более содержательными, в большей степени направленными на определение реальных путей развития образования в обозримом будущем.

Значительное место в прогностических разработках занимают количественные показатели. В основе таких прогнозов лежит во

многих случаях экстраполяция, т.е. мысленное продолжение в будущее линии количественного развития образования, исходя из данных об этом развитии в прошлом и настоящем. Как известно, экстраполяция — один из главных методов прогнозирования, но он имеет свои ограничения и слабости, дает наиболее достоверные результаты, если происходит плавное эволюционное развитие образования в рамках относительно стабильной системы. Но в условиях резких количественных колебаний и глубоких структурных изменений экстраполяция должна корректироваться поправочными коэффициентами, учитывающими дальнейшие изменения социально-экономической структуры, особенности демографической эволюции, сдвиги в социальной психологии масс, наконец, модификацию самой системы образования. Задача создания стройной и научно обоснованной системы подобных поправочных коэффициентов еще далека от своего полного решения. Тем не менее количественные прогнозы непосредственно используются властями при составлении планов развития образования.

В ряде прогностических разработок рассматриваются перспективы развития отдельных звеньев системы образования.

В 1987 г. Европейский совет по культурному сотрудничеству принял документ "Инновации в начальном образовании" [17]. Там подчеркивалось, что он носит рекомендательный характер и применение его положений должно варьироваться в зависимости от особенностей той или иной национальной системы образования в Западной Европе (подробнее о нем см. гл. 5, с. 184—186).

В прогнозах, намечающих развитие среднего образования, особое внимание привлекает проблема "Школа и мир труда". Как осуществить плавный переход от обучения в общеобразовательной школе к профессиональной подготовке? Как готовить школьника к осознанному выбору будущей сферы деятельности?

Весьма обстоятельно данная проблематика рассматривается в монографии с выразительным названием: "70 миллионов учащихся: обучающаяся Европа" (1989). Ее автор Френсис Ванискотт — профессор парижской Нормальной школы и сотрудница французского Национального института педагогических исследований. Она считает, что при выборе будущей профессии молодого человека необходимо "заглядывать вперед" по крайней мере на два десятилетия с учетом предполагаемых перспектив развития европейского процесса: "Шестнадцатилетний юноша поступает в учебное заведение, дающее профессиональную подготовку в течение 3—5 лет. Следовательно, он приступает к трудовой деятельности в условиях утвердившегося общего рынка и свободного перемещения рабочей силы. Он будет работать примерно до 2025—2035 года. Никто не

может сказать сегодня, какие знания окажутся ему необходимы в период пика его деятельности, но вероятнее всего, что требования к работникам станут в значительной мере общеевропейскими, будут предусматривать большую мобильность рабочей силы. Именно к этому следует готовить молодое поколение новыми педагогическими средствами, которые еще предстоит создать" [18, р. 283].

В каком направлении пойдет развитие средних школ в "объединенной Европе" XXI в.? Каковы будут их целевые установки?

Рассматривая эти вопросы, Ф. Ванискотт подчеркивает вариативность возможных решений и приводит пять различных прогностических сценариев. В каждом из них на первый план выдвигается определенный комплекс задач и функций школы, что находит отражение и в названиях этих сценариев.

Сценарий 1. Школа, которая учит. Можно предположить, что школа вновь станет таким учреждением, главная задача которого — вести как можно большее число учащихся к прочному овладению базовыми знаниями. Именно обучению будет уделяться главное внимание. Что же касается социализации детей и развития их эмоциональной сферы, то эти функции остаются за семьей, церковью, учреждениями культуры и здравоохранения, с которыми школа будет развивать тесные партнерские отношения.

Сценарий 2. Селекционная школа. Отвечая нуждам общества в хорошо подготовленной элите, в руках которой должны находиться основные нити управления в экономике, политике и культуре, селекционная школа будет построена на принципе жесткой дифференциации. Главное внимание она станет уделять тем учащимся, которые способны усваивать наиболее сложный учебный материал. Такая модель школы в определенной мере напоминает частное предприятие, главная цель которого — выпуск конкурентоспособной продукции. Ф.В. Ванискотт замечает, что этот сценарий, открыто направленный против уравнилельных тенденций в организации и деятельности школы, при определенных социально-политических условиях может оказаться реализованным в обществе, основанном на жесткой конкуренции.

Сценарий 3. Школа в социокультурной системе. В отличие от двух предыдущих моделей школа, построенная по такому сценарию, будет стремиться установить оптимальное диалектическое соотношение между обучением и воспитанием в наиболее широком смысле этого слова, обеспечить должное эмоциональное развитие каждого учащегося. Называя такую модель весьма привлекательной, Ф. Ванискотт полагает, что ее было бы крайне трудно воплотить в жизнь, поскольку это потребует значительного изменения статуса школы в обществе и установления ее принципиально иных отношений с другими социальными институтами.

Сценарий 4. Технологическая школа. Этот сценарий ориентирован на широкое и повсеместное использование не только современных новейших, но и будущих технических средств — кабельного телевидения, микроординаторов и многого другого. В результате коренным образом изменится весь процесс обучения. Он будет протекать не столько в школе, сколько у домашнего телеэкрана и в учебных центрах, обладающих огромными банками данных. Кардинально изменится роль учителя, да и само понятие *школа* станет очень условным. Реализация этого сценария столкнулась бы с огромными трудностями. С одной стороны, потребуются колоссальные финансовые средства на дорогостоящее оборудование, с другой — очень сложна задача глубокого изменения менталитета педагогической общественности. Впрочем, здесь Ф. Ванискотт довольно оптимистична: она считает, что в XXI в. будет работать новое поколение учителей, которые с раннего детства получали навыки разнообразного использования сложнейшей техники.

Сценарий 5. Дифференцированная школа. Данный сценарий исходит из того, что в течение всего периода обучения в общеобразовательной школе ведется систематическое наблюдение над каждым учащимся, функционирует эффективная система ориентации, и таким образом открываются широкие возможности выбора различных направлений учебы, что исключает как жесткую принудительную селекцию, так и нездоровую конкуренцию между учащимися. Каждый из них с помощью тьютора составляет свой индивидуальный учебный план. Там предусмотрено обязательное приобретение необходимых базовых знаний, но учеба идет в индивидуальном темпе с использованием методов и процедур, наиболее соответствующих особенностям структуры данной личности. Возможна и более жесткая система дифференциации — организация большого количества четко очерченных профилей подготовки, исходящих как из индивидуальных склонностей учащегося, так и из потребностей общества. В то же время будут созданы реальные возможности для переориентации в связи с изменившимися интересами и склонностями, что должно уменьшить риск ошибочного выбора будущей профессии.

Эти пять прогностических моделей западноевропейской школы XXI в. явно односторонни, поскольку акцентируют на какой-либо одной доминантной черте, тогда как реальное развитие школы связано с большим разнообразием ее задач и методов решения. Однако в каждом сценарии наличествуют определенные позитивные аспекты, отражающие интенсивные поиски новой парадигмы образования, отвечающей требованиям высокотехнологического общества.

Поиски новой модели школы, отвечающей требованиям грядущих десятилетий, интенсивно ведутся в США. Примером может слу-

жить проект "Образование мирового класса", разработанный в начале 90-х гг. под эгидой департамента образования штата Виргиния [19]. В его основе — инновационная стратегия, во многом порывающая с традиционными представлениями об организации и функциях общеобразовательной школы. Предполагается, что будущая школа существенно изменит свои приоритеты. Прочное усвоение знаний, умений и навыков перестанет быть единственной целью; деятельность школы будет исходить прежде всего из того, кем должны стать выпускники школы в результате долголетнего обучения, какими личностными, гражданскими, профессиональными качествами будут они обладать, став взрослыми.

Проект так рисует портрет "нового человека", сформировавшегося благодаря эффективному обучению на основе принципиально новых педагогических установок и методик:

во-первых, это личность с адекватным осознанием своих способностей, возможностей и потребностей;

во-вторых, это человек, развивающий многообразные плодотворные взаимоотношения с другими людьми на уровне семьи, общины, микросоциальных связей;

в-третьих, это человек, постоянно приобретающий новые знания и умеющий правильно реагировать на изменяющиеся условия внешнего мира;

в-четвертых, это человек, высоко оценивающий культурную или творческую деятельность и пытающийся принимать в них активное участие;

в-пятых, это квалифицированный работник, производящий продукцию или оказывающий сервисные услуги на уровне самых высоких требований;

в-шестых, это хорошо информированный гражданин, интересующийся как нуждами своей общины, так и общенациональными и международными проблемами;

наконец, *в-седьмых*, это активный и сознательный защитник окружающей среды, умеющий эффективно и ответственно использовать природные богатства, не нанося непоправимого ущерба самой природе.

Что же касается конкретной организации школы, то, по мнению ряда авторитетных американских педагогов, там наряду с обеспечением определенного образовательного стандарта будет расширен спектр элективных учебных курсов, которые отвечали бы на запросы родителей, выбирающих направление образования для своих детей с учетом последующего выбора профессии.

Важный объект педагогического прогнозирования — тенденции развития высшей школы. Они наиболее непосредственно связаны с

представлениями о социальной структуре и политическом устройстве будущего общества. На Западе сильное воздействие на такие представления оказывали технократические концепции.

Американский социолог Дж. Гэлбрейт в известной книге "Новое индустриальное общество" ввел понятие *техноструктура*, под которой понималась иерархическая организация высокообразованных специалистов, причастных к принятию политических решений [20]. Создатель теории *постиндустриального общества* Д. Белл, являвшийся в 70-х гг. президентом "Комиссии 2000 года" при Академии искусств и наук США, утверждал, что в будущем обществе чрезвычайно расширятся социальные функции науки и высшего образования, поскольку ведущую роль станут играть не промышленно-финансовые магнаты, а ученые. Их и должны будут готовить лучшие университеты [21].

Видный французский социолог Ж. Фурастье, определяя важнейшие функции высшей школы, исходил из того, что в западных странах повышается роль государства в социально-экономической жизни. Государственным органам приходится решать сложные вопросы экономики, финансирования дорогостоящих научных исследований, развития социальной инфраструктуры. Поэтому ключевые государственные посты должны занимать люди с очень высоким уровнем как общего, так и специализированного образования, а не профессиональные политики, среди которых, как писал Фурастье, "немало невежд, глупцов или маньяков". И именно высшая школа должна обеспечить подготовку высококвалифицированных государственных администраторов [22, р. 88].

В нашей литературе до недавнего времени технократические концепции объявлялись апологетикой государственно-монополистического капитализма и подвергались бескомпромиссной критике. Сегодня возможен более взвешенный подход. Фактически суть этих концепций сводится к тому, что технократия, т.е. слой носителей научно-технического знания, должна влиять на осуществление властных функций в обществе и определенным образом участвовать в управлении в силу своего высокого научного и профессионального статуса. Такую установку нельзя отвергать с порога.

Как же конкретно мыслилось развитие высшего образования в грядущие десятилетия?

Обратимся к уже упоминавшейся книге "Университет будущего", являвшейся частью "Плана Европы 2000 года" — обширного комплексного социального прогноза, разрабатывавшегося под эгидой и при финансовой поддержке органов Европейского экономического сообщества.

Прогноз предполагал значительное повышение социально-политической роли университетов и их воспитательных функций:

"Система университетского образования станет экспериментальным полем, где будут складываться и испытываться новые формы организации общества. На университетской скамье молодежь создаст и усвоит те нормы нравственности и гражданского поведения, которыми она будет руководствоваться на протяжении всей последующей жизни".

На основе принципа экстраполяции предсказывалось значительное дальнейшее расширение высшего образования. Поскольку 30 лет назад в Европе университетское образование получали лишь 5 % молодежи, а теперь, в 70-х гг., ее удельный вес достиг 10—15 %, то делался вывод, что в 2000 г. в университетах будет обучаться до 40 % молодежи. Прогнозисты предупреждали о серьезных трудностях, которые могут возникнуть в связи с резким расширением охвата молодежи высшим образованием. Особенно тревожили их проблемы финансирования. За последние 20 лет, отмечали они, число студентов в Западной Европе утроилось, стоимость обучения одного студента возросла в четыре раза, а доля национального дохода, выделяемая на университетское образование, увеличилась почти в три раза. Если эти процессы будут развиваться и дальше такими темпами, то к началу XXI в. на нужды университетского образования понадобится выделять до 20 % национального дохода, что практически невозможно. Согласно некоторым подсчетам, расходы на высшую школу растут вдвое быстрее, чем национальный доход; такая ситуация чревата в конце концов катастрофой.

Прогноз предусматривал ряд мер, могущих замедлить рост расходов на университеты. К ним относятся, в частности, внедрение новейших технических средств, которые позволили бы удешевить процесс обучения, более рационально использовать лаборатории, библиотеки и т.п. Одновременно ставился вопрос о том, чтобы переложить значительную часть расходов на самих студентов. Для этого должна быть разработана специальная система, предусматривающая погашение существенной доли затрат на обучение студентов за счет их будущей зарплаты. Известно, что такой порядок был издавна широко распространен в США. Прогнозисты считали возможным перенести его на западноевропейские страны. Наконец, объявлялось необходимым шире привлекать для финансирования университетов частный капитал. Проблема эта имела, да и сейчас имеет, противоречивые аспекты. Корпорации и фирмы, естественно, заинтересованы в установлении своего контроля над учебными заведениями, непосредственно готовящими квалифицированных специалистов для разных отраслей народного хозяйства. Финансовые субсидии университетам — важное средство установления такого контроля. Однако частный капитал стремится не выделять на под-

готовку кадров сколько-нибудь значительные суммы, тем более что в большинстве европейских стран, в отличие от США, финансирование высшей школы традиционно считалось функцией государства. Авторы прогноза выражали надежду на то, что в будущем частный капитал обнаружит бóльшую широту в подходе к данной проблеме и поступится частью дохода ради развития высшего образования; это будет отвечать общим интересам постиндустриального общества.

По мнению составителей прогноза, срок обучения в университете слишком велик, особенно если учесть, что абитуриенты проводят не менее 12 лет за партами общеобразовательной школы. Поэтому высказывалось предположение, что в будущем основная часть студентов должна заканчивать стационарное обучение в возрасте 20 лет. На такое обучение будет отводиться не более двух—трех лет. Затем лишь небольшая часть наиболее способных студентов останется в университете для продолжения занятий по особым программам, готовящим к научно-исследовательской или конструкторской работе. А все остальные выпускники университетов сразу включатся в процесс общественного производства. После нескольких лет работы они получают возможность вновь вернуться в университет и продолжить занятия более специализированного и углубленного характера. В этом усматривался один из конкретных путей реализации идеи *непрерывного образования*.

Большое внимание в прогнозе уделялось техническим средствам обучения. В отношении к данной проблеме позиция авторов представляется хорошо взвешенной. Предсказывая широкое применение в процессе обучения кибернетической техники, они вместе с тем не разделяли модных в те годы технофетишистских идей, согласно которым совершенные технические средства обучения сведут до минимума роль преподавателя или даже вовсе превратят профессиональную преподавательскую деятельность в "архаический пережиток". В книге же, напротив, подчеркивалось, что как бы широко ни использовались технические средства, преподаватель и в настоящем, и в будущем "должен находиться впереди обучающей машины, а не позади нее".

Так рисовались контуры будущей европейской системы университетского образования в прогнозе, составленном в 70-х гг. Анализ современной ситуации показывает, что ряд его предположений в известной мере оправдался, а некоторые его тезисы и сейчас служат ориентирами при разработке стратегии развития западноевропейской высшей школы.

В наши дни прогностические исследования полностью сохраняют свою актуальность.

Одна из рекомендаций упоминавшегося выше международного конгресса по управлению и планированию образования (1990) формулировала четкую задачу: "Разработать перспективные сценарии, которые позволят заглянуть в будущее и инициировать глубокие общественные изменения с помощью образования, всячески поощряя разнообразие путей развития и моделей формального и неформального образования" [23, р. 26]. Аналогично определял важнейшую функцию Международной комиссии по проблемам образования в XXI в. (1993) генеральный директор ЮНЕСКО: "Изучать и осмысливать проблемы образования в грядущие годы и формулировать предложения и рекомендации в форме докладов, которые могут служить программой обновления и деятельности для лиц, определяющих политику, и чиновников высшего эшелона ... Комиссии следует сосредоточить свое внимание на центральном всеобъемлющем вопросе: какой тип образования необходим и для какого общества в будущем?" [24, с. 6].

В 1992 г. Совет Европы принял специальную рекомендацию, согласно которой для того, чтобы иметь более или менее четкое представление о тенденциях развития образования в предвидимом будущем, следует сформировать постоянно действующую международную группу исследователей (по одному из каждой западноевропейской страны) для составления прогнозов и ассигновать на эту работу необходимые финансовые средства.

На научно обоснованные прогнозы в значительной мере опирается перспективное планирование развития образования в западных странах.

Планирование как функция управления образованием

Планирование образования стало в последние десятилетия существенным аспектом социально-политической стратегии развитых государств современного мира.

Конкретные формы и методы планирования в разных странах не идентичны; они отражают особенности экономической структуры, своеобразие государственного строя, специфику системы просвещения той или иной страны. В странах с централизованными системами образования планирование организуется министерствами и другими центральными правительственными ведомствами, а сами планы составляются первоначально в национальном масштабе и лишь затем адаптируются к потребностям регионов. В федеративных государствах, напротив, планирование до недавнего времени было прерогативой главным образом региональных органов (напри-

мер, планово-статистических отделов департаментов образования земель ФРГ). Теперь и в этих странах расширяется централизованное планирование. В Министерстве образования США функционирует Главное управление планирования и бюджета, организующее разработку среднесрочных и долгосрочных федеральных программ развития образования и педагогических исследований. Такие же функции выполняет аналогичное управление федерального Министерства образования и науки ФРГ, созданного в 1969 г.

Проблемы планирования образования не замыкаются в национальных рамках, становятся предметом пристального рассмотрения влиятельных международных организаций. В 1963 г. под эгидой ЮНЕСКО был создан Международный институт планирования образования с целью организации и проведения исследований по этой проблематике и подготовки соответствующих специалистов. Институт располагается в Париже. Важным видом его деятельности является регулярное издание серии брошюр под общим названием "Принципы планирования образования". Это небольшие по объему, но содержательные работы, авторы которых нередко пытаются совместить исследование теоретических вопросов планирования с непосредственной практикой составления планов в национальном или региональном масштабе. О характере и направленности этих брошюр многое говорят уже сами названия, например "Планирование образования в контексте актуальных проблем мирового развития" (1985) или "Программа подготовки высококвалифицированных кадров для органов управления и планирования образования" (1988), или "Образовательные проекты: подготовка, финансирование и руководство" (1990).

Институт проводит международные конференции, коллоквиумы, рабочие совещания специалистов, где рассматриваются актуальные проблемы теории и практики планирования и прогнозирования образования. Институт придерживается принципа теоретического и методологического плюрализма. Он открыт для любых дискуссий. С целью создания многоцветной глобальной картины развития идей в области планирования и прогнозирования институт издает работы и тех авторов, взгляды которых могут существенно расходиться с концепциями, носящими фактически официальный характер в ЮНЕСКО. В результате — при сохранении некоторой национальной специфики концепций планирования — многие их положения как бы интернационализируются и становятся общими для стран со сходным уровнем социально-экономического развития.

Эффективность планирования образования, перспективы его дальнейшего развития в огромной мере зависят от кадрового потенциала соответствующих структур — этот тезис находит теперь

всеобщее признание. В резолюции Международного конгресса по планированию и управлению образованием отмечалось, что в современных условиях "предъявляются новые требования к работникам органов планирования; они должны выполнять функцию трансмиссии, т.е. предоставлять результаты своих разработок государственным руководителям для принятия конкретных политических решений". И тут, разумеется, первостепенное значение имеет качество таких разработок.

Вопросы повышения эффективности деятельности работников органов управления образованием на Западе служат предметом оживленных дискуссий.

Широкое распространение получили взгляды, согласно которым государственные служащие должны в своей деятельности во многом равняться на менеджеров частных фирм: последние, как правило, более инициативны, чем государственные чиновники, предпочитающие при решении любого вопроса предварительно получить санкцию начальства. Поскольку государственному учреждению в отличие от частной фирмы не грозит опасность разорения, то чиновник не проявляет должного беспокойства в связи с возникающими тревожными обстоятельствами, не ищет нестандартных ходов, действует только в рамках того, что предписано инструкциями, порой принятыми десятки лет назад. Поэтому современному чиновнику следует усвоить ряд навыков эффективно работающего менеджера частной фирмы. Среди них решимость довести важную информацию (даже неприятную и травмирующую) до сведения начальства, способность к непринужденному межличностному общению с представителями других сфер деятельности, готовность самостоятельно принимать решения в пределах своей компетенции, умение работать в составе "команды". И это целиком относится к административным работникам системы образования.

С такой установкой, однако, согласны далеко не все. Французский деятель просвещения А. Бьенэме указывает на некорректность подобного уподобления. Частная фирма, пишет он, вынуждена постоянно совершенствовать методы и технику управления, поскольку ей непрерывно грозит жесткая конкуренция. Но система образования подобна монопольному концерну, не имеющему реальных конкурентов. Уберечься от излишней самоуспокоенности, ведущей к застою, могло бы помочь существование конкурента государственной системе образования. Но могут ли такую роль играть частные учебные заведения? Бьенэме считает это весьма сомнительным [25].

При наличии разных точек зрения на комплекс этих проблем все западные авторы сходятся на том, что составление планов развития

образования можно доверять только специалистам самой высокой квалификации, обладающим широкой общей эрудицией и значительным объемом специальных знаний. "Специалисты в области планирования образования, — пишет К. Левин (Великобритания), — должны стремиться влиять на цели и принципы, лежащие в основе общей экономической политики государства, четко представлять себе последствия изменений в политике финансирования образования. Им необходимо знать состояние дел в других секторах, чтобы с большей убедительностью отстаивать свою позицию в вопросе выделения средств на образование в условиях обостренной межведомственной борьбы за ассигнования" [26, с. 79]. Эта же мысль почти текстуально повторяется в статье В. Чинапах, Я. Лёфстедта и Г. Войлера, опубликованной тремя годами позже: "Задачи планирования, вытекающие из целостного подхода к развитию людских ресурсов, предъявляют новые требования к квалификации и общему кругозору плановиков. Это означает, что их начальную подготовку и переподготовку следует скорректировать с учетом новых ролей, функций и профессионального статуса. Программы подготовки и повышения квалификации должны иметь такую структуру, содержание и ориентацию, которая обеспечивала бы междисциплинарный характер получаемых знаний, с тем, чтобы плановики могли осознанно подходить к выполнению своих новых обязанностей" [27, с. 23].

Но до этого уровня еще далеко. В западной литературе, наоборот, пока преобладают сугубо критические оценки теории и практики планирования.

В только что приведенной цитате из статьи трех авторов рисуется довольно мрачная картина: "Зачастую при планировании образования используются неадекватные информация и данные, не отражающие ни текущее состояние системы образования, ни тенденции и прогнозы ее будущего развития... Сбор и обработка информации для нужд системы образования характеризуются несовершенством методологии и критериев релевантности. Как правило, больший акцент делается на количественных, а не на качественных данных, на критериях и показателях, легко поддающихся оценке, даже если они и менее значимы". При этом подчеркивается, что дело не только в уровне квалификации работников; серьезные недостатки присущи самой организации планирования. Ее административные структуры ни в одной стране не приспособлены для планирования развития всех аспектов образования с учетом его связи с другими сферами общественной жизни.

Специалисты сетуют на то, что власти нередко игнорируют предложения обстоятельных плановых разработок; сиюминутная

политическая конъюнктура оказывается для них подчас важнее содержательных расчетов.

Приведем несколько констатаций подобного рода, принадлежащих разным авторам.

"Экспертная оценка планов в разных странах выявила со всей очевидностью, что основные их недостатки проявляются на уровне реализации" [28, р. 8].

"Опыт десятков лет свидетельствует, что очень редко планы развития образования полностью достигают своих целей" [29, р. 96].

"Углубляется несоответствие между ожидаемыми результатами планирования и конкретными итогами развития образования" [30, с. 56].

Такие высказывания небезынтересны. Однако, как указывалось выше, следует учитывать, что многие западные авторы анализируют те или иные явления и процессы, происходящие в их странах, с гиперкритических позиций, порой непомерно сгущают черные краски. В действительности при всех имеющихся недостатках планирование развивается. Создаются новые органы планирования, расширяются их функции, повышается в известной мере эффективность их деятельности.

Одна из самых главных задач планирования образования — обеспечение потребности экономики в хорошо подготовленных работниках.

Тут, однако, обнаруживается ряд противоречий. Фирмы, владеющие высокотехнологическим производством, заинтересованы в подготовке работников с высоким уровнем общего и специального образования. В то же время предприятиям в традиционных областях экономики нужны рабочие, обладающие лишь узкопрактическими профессиональными навыками. Ряд фирм все большее внимание уделяют повышению квалификации и переподготовке своих рабочих и служащих. Но такие фирмы порой оказываются в невыгодном положении, поскольку высококвалифицированный работник становится более независимым, он может легче найти работу на другом предприятии. Поэтому некоторые компании, организуя систему повышения квалификации своих работников, пытаются дать им такую узкопрофильную подготовку, которая была бы эффективной лишь применительно к данному предприятию, но оказалась бы малоприменимой в других условиях.

Государственные власти смотрят на эти проблемы шире, поднимаются над эгоистическими интересами отдельных капиталистов, исходят из наиболее общих интересов развития национального производства, стремятся к повышению конкурентоспособности страны на международной арене.

С учетом социально-экономических факторов, а также демографической эволюции разрабатываются конкретные планы, предусматривающие численность учащихся различных ступеней и разных направлений образования. Методика соответствующих разработок во многом зависит от того, о какой ступени образовательной лестницы идет речь.

Для определения контингента школ обязательного обучения основными исходными данными служат материалы статистики народонаселения. Каково общее количество детей соответствующего возраста, таким должно быть и число учащихся и соответственно количество мест в учебных заведениях. При этом для составления планов на ближайшие несколько лет практически даже нет необходимости в скрупулезном учете предполагаемых демографических изменений, поскольку большинство детей, которые станут школьниками, уже родились; их общее число легко подсчитать. Поэтому планы, определяющие численность учащихся начальных и неполных средних школ, т.е. возраста обязательного обучения, обнаруживают, как правило, довольно высокую степень точности. Разумеется, речь идет о тех странах, где законы об обязательном 9—10-летнем сроке обучения строго соблюдаются.

При составлении планов, определяющих количество учащихся системы среднего образования, учитывалась ее зависимость от срока обязательного обучения, точнее говоря, от того, какая часть этого срока приходится на обучение именно в средней школе. Но эта зависимость не абсолютна, поскольку в ряде стран мира законы, определяющие сроки обязательного обучения, не отражают реального положения дел. Например, в Конго, Габоне, Гане было законодательно установлено обязательное 10-летнее обучение, но на деле оно не осуществляется, и масса детей бросает учебу задолго до завершения этого срока. В то же время во многих развитых странах ситуация обратная: законодательно установленные сроки "не поспевают" за реальным процессом развития образования. В Японии, Австрии, Финляндии, Норвегии срок обязательного обучения 9 лет, тем не менее абсолютное большинство молодежи стационарно учится значительно более продолжительное время. Такая ситуация требует сложных дополнительных расчетов.

Все эти прогнозы и расчеты лежат в основе государственных планов, определяющих конкретные количественные параметры разных звеньев системы образования.

Для более конкретного представления об организации планирования образования на Западе охарактеризуем кратко ситуацию во Франции. Среди крупных капиталистических стран она является пионером в области государственного социально-экономического

планирования, и этот ее опыт, имеющий уже полувековую историю, служит в известной мере ориентиром для ряда других стран.

В 1946 г. во Франции был создан Генеральный комиссариат планирования. Первоначально он состоял из небольшой группы экспертов, но постепенно превратился в одно из важных правительственных учреждений, в разросшийся механизм с рядом отраслевых комиссий и рабочих групп. *Общая численность их сотрудников составляет несколько тысяч человек.* Генеральный комиссариат разрабатывает планы социально-экономического развития страны на 4—5 лет.

Основное внимание в планах уделяется экономике, социальной структуре, демографической эволюции, но есть и разделы, посвященные народному образованию. Их составляет специальная комиссия, члены которой назначаются правительственным декретом на срок составления очередного плана из числа ученых и опытных практиков. Комиссии начали формироваться в 50-х гг. и тогда имели ограниченную задачу — разработку планов капитального строительства государственных учебных заведений. Затем функции комиссий существенно расширились, и теперь они занимаются программированием всех наиболее важных аспектов развития образования. К составлению планов привлекаются ряд научных учреждений страны: Национальный институт педагогических исследований, Национальный институт экономики и статистики, Национальный институт демографии, Исследовательский институт экономики образования при Бургундском университете и др.

Первые планы носили преимущественно индикативный характер, являлись в значительной мере аналитическими и прогнозными документами. Но затем некоторые разделы планов приобрели в известной степени директивное значение. В 1981 г. было создано Министерство планирования и регионального развития. Отделы планирования образования функционируют также в Министерстве национального образования. В результате планирование стало особенно тесно связано с исполнительной властью. В преамбуле к десятому плану социально-экономического развития на 1989—1992 гг. говорилось: "Десятый план является стратегическим, так как он определяет основные экономические, социальные и культурные цели развития, а также взятые правительством обязательства по их реализации [31]. Этот план выделял несколько направлений социально-экономического развития страны, в реализации которых государство играет наиболее важную роль. Одно из этих направлений — развитие образования.

Планы определяют в национальном масштабе предлагаемое число учащихся разных типов учебных заведений, количество препода-

давателей, которые должны быть подготовлены, конкретные программы капитального строительства и модернизации учебного оборудования и, наконец, размеры финансовых ассигнований на нужды просвещения. Одновременно решается задача *регионализации* планирования. С этой целью в каждом учебном округе функционирует комиссия по составлению так называемой *школьной карты*, т.е. плана развития образования в рамках региона с учетом специфики населения и социально-экономических приоритетов. В состав комиссий входят чиновники региональной администрации, руководители учебных заведений, представители деловых кругов.

Одна из главных задач планирования образования во Франции — целенаправленное регулирование структуры рабочей силы с целью преодолеть или хотя бы смягчить диспропорции на рынке труда в условиях, когда в старых отраслях промышленности происходит массовое увольнение работников традиционных профессий, а одновременно ощущается значительная нехватка квалифицированных кадров на предприятиях с современной технологией. В развитии профессионального обучения и переподготовки активное участие принимают профсоюзы. По их инициативе и под их давлением был принят закон о системе непрерывного образования (1971), позволяющий трудящимся проходить курсы переобучения частично в рабочее время. Для предприятий, самостоятельно организующих производственное обучение своих работников, предусматривается уменьшение взносов в фонды социального обеспечения.

В 60-х—70-х гг. планирование исходило прежде всего из конъюнктурных потребностей производства и базировалось на прогнозах, имевших целью определить количество работников разных категорий, которые потребуются для общественного производства в ближайшее десятилетие. Исходя из этого определялись задачи приоритетного развития тех или иных направлений и ступеней образования, причем одна из задач состояла в том, чтобы избежать "переобученности" населения, поскольку считалось, что содержание труда значительной части работников пока не требует от них солидных теоретических знаний. Теперь составители планов отказываются от такого принципа и все больше руководствуются *концепцией квалификационного запаса*, т.е. подготовки такого количества квалифицированных кадров, которое сегодня может показаться как бы избыточным, но в действительности открывает возможность развивать в последующие годы высокотехнологическое производство.

При планировании развития образования в странах Запада соответствующие расчеты учитывают роль частного капитала, субсидии, выделяемые учебным заведениям финансово-промышленными

концернами и разнообразными филантропическими фондами и ассоциациями. Но не они играют первостепенную роль. Весь современный международный опыт убедительно свидетельствует, что успешное развитие образования невозможно без постоянной энергичной поддержки прежде всего именно государства, без создания и реализации соответствующих государственных планов и программ.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Укажите на "плюсы" и "минусы" жестко централизованных и децентрализованных систем образования.

2. Какое место в социальных прогнозах занимают перспективы развития образования?

3. Охарактеризуйте принципы и методы прогнозирования в сфере образования.

4. Каким образом модели школы будущего могут влиять на реальный процесс развития образования?

5. Как организуется планирование развития образования в разных странах Запада?

6. Выявите различия между императивным и индикативным планированием в социальной сфере.

Примечания

1. *Поташник М.М., Лазарев В.С.* Управление развитием школы. М., 1995; Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред. В.С. Лазарева. М., 1997.

2. UNESCO. Planification et gestion du développement de l'éducation / Le Congrès international. Mexico, 1990. P., 1991.

3. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. М.; Л., 1948. Т. 2.

4. L'Education Nationale. Ouvrage collectif... P., 1965.

5. *Périé R.* Organisation et gestion de l'Education nationale. P., 1984.

6. Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale. N spécial. 5.IX.1985.

7. *Menaker J.* School Law: Teoretical and Case Perspectives. New Jersey, 1987. Подробнее об этом см.: *Алферов Ю.С.* Управление образованием в США // Педагогика. 1994. № 1.

8. Education and the Family. Boston, 1992.

9. UNESCO. Planification et gestion du développement de l'éducation. P., 1991.

10. *Лурье С.* К новой стратегии планирования образования // Перспективы. 1992. № 2.

11. Scientific human ressources: profiles and issues. Wasch., 1972.

12. L'Université de demain. Paris—Bruxelles, 1974.

13. *Хюсен Т.* Образование в 2000 году / Пер. со швед. М., 1977.

14. *Brzezinski Z.* Between Two Ages. N.-Y., 1970.

15. *Brugnot J. et Plent A.* Information sur l'enseignement en France. P., 1968.

16. Schools for the 70-s and Beyond. Wasch., 1971.

17. News Letter. Council of Europe. 1988. № 4.

18. *Vaniscotte F.* 70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation. P., 1989.

19. World Class Education: the Virginis Common Core of Learning Richmond, 1993. Подробнее о содержании этого документа см.: *Пилиповский В.Я.* Поиски новой модели школьного образования в США // Прогностические модели систем образования в зарубежных странах. М., 1994.

20. *Гэлбрейт Дж.* Новое индустриальное общество / Пер. с англ. М., 1969.
21. *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society. N.-Y., 1973.
22. *Fourastié J.* La civilisation de 1975. P., 1959.
23. UNESCO. Planification et gestion...
24. Перспективы. 1993. № 3.
25. *Viennaume A.* L'enseignement supérieur et l'idée d'université. P., 1986.
26. Перспективы. 1987. № 2.
27. Перспективы. 1990. № 1.
28. *Medard R.* Le processus de planification de l'éducation. P., 1982.
29. *Magnen A.* Les projets d'éducation: préparation, financement et gestion. P., 1990.
30. Перспективы. 1990. № 2.
31. Planifier aujourd'hui. Le X Plan. 1989—1992. P., 1989.

Непрерывное образование: идеал или реальность? — Структурная перестройка зарубежных школьных систем. — Объединенные школы. — Гимназии и лицеи. — Частные школы. — Учебная и профессиональная ориентация. — Развитие высшего образования: социальные аспекты. — Трехступенчатая модель высшего образования. — Последипломное образование. — Наука в западных университетах.

В развитых странах процесс реформирования систем образования фактически идет непрерывно. Постоянно вносятся те или иные изменения в организацию и структуру разных звеньев системы — от детских садов до университетов. Но текущее реформирование часто не решает постепенно накапливающихся проблем, ведущих к обострению кризиса. Поэтому периодически назревает необходимость проведения глубоких реформ фундаментального характера, которые как бы подводят итог предыдущему этапу развития и закладывают предпосылки для будущего.

Становление систем непрерывного образования

Стратегическая цель реформ, ориентированных на требования грядущих десятилетий, — создать принципиально новую систему образования, которая обеспечивала бы каждому человеку реальную возможность получать и пополнять свои знания на протяжении всей жизни, от раннего детства до старости. Эта складывающаяся система имеет разные названия, носящие фактически синонимический характер: *продолженное образование, возобновляющееся образование, пожизненное образование, непрерывное образование.*

В какой мере идею непрерывного образования можно считать новой? Разумеется, люди всегда пополняли в той или иной форме свои знания в течение всей жизни. Народная мудрость выразила это лаконично и четко: "Век живи, век учись!". Но до недавнего времени этот процесс происходил в значительной мере как бы стихийно, преимущественно в форме индивидуального самообразования или профессионального совершенствования. Теперь же речь идет о целенаправленно организованной системе, поскольку стало очевидным, что образовательный багаж современного человека не может ограничиться лишь базовой подготовкой, однажды полученной в школе или даже в высшем учебном заведении, ибо необходима постоянная адаптация индивида к быстро меняющемуся миру

знаний, труда, социума. И если несколько десятков лет назад главной функцией непрерывного образования считалась компенсация недостатков стационарного обучения (общего или профессионального), то теперь непрерывное образование предполагает возможность и необходимость для людей любого возраста обновлять и дополнять ранее приобретенные знания, развивать способности, расширять общекультурный кругозор.

Разработка концепции непрерывного образования приобрела международные масштабы прежде всего благодаря деятельности ЮНЕСКО, ее научных центров и организованных по ее инициативе комиссий.

Главным тезисом доклада комиссии Э. Фора "Учиться быть" явилось утверждение о необходимости интенсивной разработки и последующей реализации концепции непрерывного образования как стратегической основы образовательной политики. Это послужило определенным импульсом для развития теоретических исследований и для практических шагов по созданию систем непрерывного образования в масштабах отдельных стран и геополитических регионов. В эту деятельность внесли свой вклад Международное бюро просвещения, Международная организация труда, Организация экономического сотрудничества и развития, неправительственные организации (в частности, "Римский клуб"), научно-педагогические центры ряда стран. Тем не менее для реализации поставленных задач потребовались новые усилия.

Определяя наиболее общие принципы стратегии реформ образования, доклад комиссии Делора, как и предыдущий доклад комиссии Фора, на первое место ставит **"Образование на протяжении всей жизни"**, называя это центральной проблемой человечества: "На пороге XXI века концепция образования на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение. Она выходит за рамки традиционного различия между первоначальным образованием и непрерывным образованием. Она отвечает на вызов, бросаемый нам стремительно меняющимся миром..." Комиссия Делора рассмотрела в своем докладе фактически все наиболее значимые и актуальные проблемы образования: его экономические функции, социальное значение, политические, культурные и нравственные аспекты. Все это анализировалось в контексте развития непрерывного образования как основополагающего императива образовательной стратегии в глобальном и национальном масштабах. Вместе с тем доклад подчеркивал, что такая установка "не избавляет нас от необходимости анализа различных систем образования. Наоборот, комиссия выражает поддержку основным направлениям, определенным ЮНЕСКО, таким как жизненно важное значение базового образования или

пересмотр функций среднего образования, а также решению вопросов, которые неизбежно возникнут в связи с эволюцией высшего образования, приобретающего массовый характер... Иначе говоря, непрерывное образование позволит внести определенный порядок в последовательность различных ступеней образования, обеспечить переход от одной ступени к другой, разнообразить и повысить значимость каждой из них" [1, с. 25].

В каждой стране процесс развития теории и практики непрерывного образования обнаруживает свои специфические черты. В то же время выявляются и общие принципы. Обозначим некоторые из них.

1. Гибкость и вариативность системы образования. Наличие разнообразных и одновременно взаимосвязанных направлений учебы, отвечающих интересам и возможностям различных групп населения с учетом возраста, пола, этнической принадлежности, социального положения. Уважение неповторимой индивидуальности каждого человека и создание благоприятных условий для его самореализации и самосовершенствования, раскрытия всех его потенциальных возможностей.

2. Совершенствование организации и деятельности системы общего образования. Строгая преемственность и доступность всех этапов общего образования — от дошкольного воспитания до окончания полной средней школы. Развитие эффективной системы учебной и профессиональной ориентации в рамках общеобразовательной школы.

3. Перестройка систем профессионального образования. Согласование деятельности профессиональных учебных заведений с широко понимаемыми интересами производства. Создание многоуровневой системы профессионального обучения, включающей в себя как фундаментальную подготовку в стационарных учебных заведениях, так и разнообразные по форме и целям курсы для работающих. Это даст возможность повысить профессиональную компетенцию всего активного населения и окончательно перейти от технократической и жестко прагматической направленности профессиональной подготовки к социально ориентированной и гуманистической системе профессионального образования.

4. Удовлетворение непрофессиональных потребностей людей. Приобретение тех или иных научно-популярных знаний, углубленное знакомство с шедеврами литературы и искусства, просвещение в области здравоохранения, семьи и брака, приобщение к спорту и т.п.

5. Развитие так называемого образования для третьего возраста, призванного помочь пожилым людям как можно дольше сохранять свое физическое здоровье и интеллектуальные потенции.

Значение этого аспекта образования определяется тем, что доля людей пожилого возраста в общем балансе народонаселения в развитых странах быстро растет. По имеющимся расчетам, к 2000 г. люди старше 65 лет составят не менее 15 % всего населения. Обеспечивая необходимую преемственность поколений, многие из них способны вносить значительный вклад в развитие материальной и духовной культуры общества. Важным практическим воплощением этой тенденции стало создание в ряде стран *университетов для третьего возраста*. С середины 70-х гг. функционирует Международная ассоциация университетов для третьего возраста. Их организационная структура в разных странах не идентична: например, во Франции они существуют при стационарных традиционных университетах, тогда как в Великобритании это обычно автономные учебные заведения. Но все они имеют общие черты: 1) содержание учебных курсов определяется главным образом по желанию слушателей; 2) большое число дискуссионных занятий и семинаров; 3) никаких экзаменов, никаких официальных дипломов.

6. Все большее использование новейших технологических средств, значительно расширяющих возможности, и разнообразной информации на всех этапах жизнедеятельности человека.

Ни в одной стране стройной системы непрерывного образования, базирующейся на этих принципах, пока не создано. Нет ясности и по ряду теоретических вопросов. В частности, имеет определенное распространение ошибочный взгляд, согласно которому непрерывное образование — это чуть ли не пожизненное сидение большинства населения в учебных аудиториях. Разумеется, подобные идеи практически неосуществимы и фактически представляют собой новые и отнюдь не безобидные варианты педагогического прожектерства. Отметим также, что установки на интеграцию формального и неформального образования и на создание *единого образовательного поля* при всей их привлекательности пока не получили ни убедительного теоретического обоснования, ни практического воплощения.

Тем не менее совокупный опыт разработки концепции непрерывного образования и попытки ее реализации в разных странах имеют большое позитивное значение, поскольку таким путем выявляются черты новой модели образовательной системы, ориентированной на требования современной цивилизации в ее динамическом развитии.

Важно вместе с тем подчеркнуть, что наиболее рациональные варианты такой модели не разрушают "до основания" исторически сложившиеся звенья системы образования, но существенно модифицируют их с учетом присущих им теперь новых социальных и собственно педагогических функций.

Важным аспектом реформирования является развитие преемственной связи между дошкольным воспитанием и начальной школой.

Учреждения дошкольного воспитания занимают все более заметное место в системе непрерывного образования. Широкое участие замужних женщин в общественном производстве, наличие огромного числа неполных семей, возросшая опасность детской безнадзорности, особенно в больших городах, а с другой стороны, признание необходимости педагогически обоснованной подготовки малышей к школьному обучению — все это вызывало значительные количественные сдвиги в развитии дошкольного воспитания. Этому способствовало расширение соответствующей законодательной базы. Так, в США, где долгое время общественная система дошкольного воспитания была развита слабо, в 1967 г. Конгресс принял законодательный акт "Начальный старт", предусматривающий создание дошкольных центров для детей из малоимущих семей и выделение на это дополнительных федеральных ассигнований. Правительственные постановления о развитии дошкольных учреждений принимались во Франции, Японии, Германии.

В результате, несмотря на снижение рождаемости и соответственное уменьшение общей численности детей дошкольного возраста, контингенты воспитанников дошкольных учреждений в ряде развитых стран продолжают расти. С 1980 по 1994 г. они увеличились: в США — с 5,2 до 7,2 млн, во Франции — с 2,4 до 2,6 млн, в Великобритании — с 0,3 до 0,4 млн. За этот же период вырос охват детей дошкольными учреждениями: в США — на 20 %, в Германии — на 25 %, в Японии — почти на 30 % [2, tabl. 3.3]. Лидирующее положение среди крупных зарубежных стран занимает Франция: в 1993 г. детские сады там посещали 35 % двухлетних детей, более 90 % трехлетних, все 100 % четырехлетних и пятилетних [3, р. 61]. Показательно, что в общем объеме расходов на образование в развитых странах доля на дошкольное воспитание увеличилась почти в полтора раза.

Из крупных развитых стран только в России со второй половины 80-х гг. постоянно уменьшается численность контингентов дошкольных учреждений: в 1989 г. они насчитывали 9,8 млн детей, в 1990 — 9,0 млн, в 1992 — 7,2 млн, в 1994 — 6,1 млн [4, с. 130].

В зарубежных странах происходит не только количественный рост. Модифицируется структура системы дошкольного образования. Уменьшается удельный вес учреждений, предназначенных для краткосрочного (3—4 часа) присмотра за детьми, основными эле-

ментами системы становятся детские сады "полного дня" и "малышевые" (приготовительные) классы при начальных школах. Расширяется сеть дошкольных учреждений для детей с физическими недостатками и нарушениями психики. Создаются (особенно в США и Германии) специальные учебно-воспитательные группы для малышей из семей иностранцев.

Традиционные функции дошкольных учреждений (развитие речи, физическое и эстетическое воспитание, формирование санитарно-гигиенических привычек и элементарных навыков самообслуживания) остаются, но теперь акцент все больше перемещается на планомерную подготовку к систематическому школьному обучению. В старших группах детских садов ряда стран практикуются регулярные учебные занятия. В государственных детских садах Франции они проводятся в строгом соответствии с учебными планами и программами, утвержденными Министерством образования; считается целесообразным как можно раньше задействовать потенциальные познавательные возможности малышей. В Японии основной задачей дошкольного воспитания также считается подготовка детей к школе. Особое внимание уделяется их психологической адаптации к предстоящей школьной жизни. Поэтому в детских садах используются некоторые формы и методы работы, характерные для школьного обучения: продолжительность учебного года достигает 40 недель, группы именованы классами, а воспитательниц дети называют *учителями*. Более того, для поступления в лучшие японские детские сады малыши должны пройти испытания на определение уровня умственных способностей. Их питомцы обладают большими шансами для поступления в лучшие школы, а потом в высшие учебные заведения. Так действует "эскалаторная система", т.е. создается цепочка от элитарного детского сада до престижного университета. Однако начальная школа часто до сих пор фактически игнорирует знания и навыки, приобретенные детьми в дошкольных учреждениях и начинает все как бы с нуля. Поэтому в последние годы в США и Западной Европе ведутся поиски путей интеграции дошкольной подготовки и обучения в начальной школе. Разрабатываются проекты, согласно которым в начале XXI в. будет создана единая начальная ступень образования для детей в возрасте от 3—4 до 11—12 лет.

В организационном отношении начальная школа в большинстве развитых стран не претерпела сколько-нибудь серьезных модификаций. Наиболее глубоким структурным изменениям в последние десятилетия подвергаются системы среднего образования.

Сами термины *начальная (элементарная) школа* и *средняя школа* в разных национальных системах образования не идентичны

по смыслу и содержанию. В странах, где продолжительность начального образования составляет 6—7 лет, оно непременно содержит некоторые компоненты в содержании и методах обучения, свойственные младшим классам средней школы тех стран, где начальное образование ограничивается четырьмя или пятью годами. Вопрос включения того или иного этапа обучения в систему начального или среднего образования нельзя считать чисто формальным, поскольку эти системы имеют свои исторически сложившиеся традиции, свои принципы организации учебной и воспитательной работы; поэтому для подростка в возрасте, скажем, 12 лет безразлично, к какой системе образования — начальной или средней — относится та школа, в которой он учится.

В школьном законодательстве и педагогической документации различных стран термин *среднее образование* понимается по-разному. Продолжительность среднего образования, возрастные группы учащихся, перспективы, которые открываются перед выпускниками средних учебных заведений, — все это обнаруживает значительные национальные различия. В этой работе мы исходим из определения, содержащегося в рабочих материалах и публикациях ЮНЕСКО: среднее образование располагается между начальной школой и высшей школой; оно охватывает в большинстве стран учащихся в возрасте от 11—12 до 17—18 лет; оно делится на *общее*, дающее знания и навыки, необходимые для любой последующей специализированной подготовки, и *профессионально-техническое*, непосредственно готовящее к той или иной профессии или роду деятельности.

Определенное место в системе среднего образования занимает обучение взрослых, перед которым стоят две основные задачи: *во-первых*, дать общее среднее образование тем взрослым людям, которые по разным причинам не получили его своевременно; *во-вторых*, повышать профессиональный уровень низовых работников разных сфер общественного производства, готовить их к получению дипломов квалифицированных рабочих или специалистов среднего звена. Проблемы образования взрослых постоянно находятся в поле зрения ЮНЕСКО и ее специализированных учреждений; в частности, проводятся международные конференции, на которых принимаются развернутые рекомендации о совершенствовании этого направления среднего образования.

Государственные системы среднего образования взрослых функционируют в большинстве развитых стран. Элементами этих систем являются вечерние (или сменные) школы, заочные школы и курсы, обучение с помощью радио и телевидения и т.п. Численность взрослых, обучающихся по программам средних учебных за-

ведений, в значительной мере зависит от динамики образовательного уровня населения. В тех странах, где стационарным средним образованием охватывается все большая часть молодежи, уменьшается значение "компенсаторской" функции общего среднего образования взрослых, что непосредственно отражается и на численности учащихся. Так, в Японии в начале 90-х гг. в дневных средних школах обучалось свыше 9 млн детей, а в вечерних и заочных общеобразовательных средних школах — менее 80 тыс.

Отметим, что в России в количественном отношении эволюция среднего образования взрослых шла в русле общих тенденций, характерных для развитых стран. В 1960/61 гг. из 1,7 млн всех учащихся вечерних (сменных школ) 1,1 млн, т.е. абсолютное большинство, посещали начальные и неполные средние школы. Через 20 лет, в 1980/81 гг. общая численность работающих учащихся достигла 2,6 млн, но теперь основная масса проходила курс обучения в 9—11 классах, т.е. в полной средней школе, поскольку неполное среднее образование уже получило большинство трудящихся. В последующие годы значительно увеличилась доля работников и с полным средним образованием, поэтому с 1980/81 по 1993/94 гг. общий контингент вечерних (сменных) школ уменьшился на два с лишним миллиона, а неполную среднюю школу посещало вовсе незначительное количество учащихся.

Фактически нет ни одной страны, где среднее образование взрослых не требовало бы серьезного реформирования. Его организационная структура нередко представляет конгломерат различных форм обучения, подчас слабо связанных между собой и далеко не всегда удовлетворяющих образовательные потребности разных групп населения. Почти всюду обучение взрослых ведется в основном по программам средних учебных заведений, предназначенных для детей и юношества. Не многим отличаются и методы обучения. В результате не учитываются в должной мере данные андрогогики, психологические особенности обучения взрослых, что отрицательно влияет как на сам процесс обучения, так и на его результаты.

Почти повсеместно общее среднее образование делится на два цикла и строится по системам 2 + 3 или 3 + 3, или 3 + 4, или 4 + 2, или 5 + 2 и т.п. Первый цикл составляют неполные средние школы. Их выпускники могут поступить либо в полные средние школы, либо в профессиональные училища, либо, наконец, непосредственно приступить к трудовой деятельности, если окончание этого цикла совпадает с завершением срока обязательного обучения. Второй цикл — полное среднее образование, успешное окончание которого открывает путь в высшую школу.

В большинстве стран Западной Европы в течение многих десятилетий школа сохраняла жесткую иерархическую структуру. После

окончания элементарного цикла обучения, т.е. в возрасте 10—12 лет, учащиеся распределялись между тремя труднопреодолимыми барьерами.

Самый престижный тип — полная средняя школа (грамматические школы в Великобритании, лицеи во Франции, Италии, Испании, гимназии в ФРГ, скандинавских странах, некоторых кантонах Швейцарии). Здесь был наиболее высокий теоретический уровень образования, а основная целевая установка — подготовка к учению в высшей школе. Подавляющее большинство их питомцев принадлежало к привилегированным слоям населения.

Другой тип — *современные школы* в Великобритании, *реальные школы* в ФРГ — занимал некое срединное положение между начальной и средней школой. Теоретический уровень учебного материала здесь был ниже, чем в старших классах лицеев или гимназий; наибольший акцент делался на прикладные знания. Нередко эти учебные заведения располагались в одном здании с начальной школой, имели общую администрацию; вся атмосфера жизни в таких учебных заведениях была во многом сходна с той, какая присуща начальной школе.

Наконец, третий тип — *практическое образование*. В разных странах он имел различное название, но фактически это были старшие классы начальной школы, где учащиеся находились до окончания срока обязательного обучения. Им открывался путь только в систему профессионального ученичества или непосредственно на неквалифицированную работу в промышленности, сельском хозяйстве, сфере обслуживания.

Иначе обстояло дело в США, которые первыми на Западе стали на путь создания массовой средней школы. Еще в 20-е—30-е гг., когда среднее образование в Западной Европе сохраняло строго элитарный характер, американская средняя школа принимала всю молодежь в пределах возраста обязательного обучения. Внутри этой школы учащиеся распределялись по разным учебным потокам, существенно отличающимися друг от друга как по характеру обучения, так и по тем перспективам, которые открывались перед их выпускниками. Тем не менее в организационном отношении американская *всеохватывающая* школа была единой. Поэтому интенсивное реформирование последних десятилетий не затронуло существенно ее структуру; основное внимание уделялось модернизации содержания и методов обучения.

В Западной Европе, напротив, реформаторы уделили главное внимание именно структуре средней школы. В 60-х гг. здесь начал создаваться новый тип общеобразовательной школы, не имеющий аналога в предшествующей истории народного образования. Эти

учебные заведения располагаются между начальным циклом школьного обучения и старшими классами полной средней школы. Они должны охватывать всех детей в возрасте от 10—12 до 15—16 лет, т.е. до окончания срока обязательного обучения.

Одной из первых западноевропейских стран на путь создания таких учебных заведений вступила Великобритания, где были созданы так называемые *объединенные школы*. Сюда принимались все дети после окончания начальной школы, которые учились вместе в течение трех лет, а затем разделялись на потоки с разным содержанием и теоретическим уровнем обучения. В последние годы различия между потоками уменьшились, но все еще сохраняются, особенно по ориентации учащихся на дальнейшие виды деятельности.

Во Франции новым типом неполной средней школы стал *коллеж* — четырехлетнее учебное заведение, предназначенное для всех учащихся в возрасте от 11 до 15 лет, которые прежде распределялись между охарактеризованными выше тремя разными типами школ. Создание коллежа как старшего звена системы обязательного обучения повлекло за собой изменение всей структуры средней школы. Если прежде единственным типом средней школы был семилетний лицей, строившийся на базе пятилетнего начального образования, то теперь лицей включает в себя только три старших класса средней школы, т.е. десятый, одиннадцатый и двенадцатый годы обучения.

В Швеции создана девятилетняя обязательная школа для учащихся в возрасте от 7 до 16 лет, а прежние три типа школ второй ступени объединены в так называемую *интегрированную гимназию*, в которой насчитывается более 20 отделений со сроком обучения от 2 до 4 лет.

В ФРГ созданы *общие школы*. В перспективе они должны были объединить все существующие ныне школы в границах срока обязательного обучения и базирующиеся на четырехлетнем начальном образовании: пятилетние основные школы, преобразованные из старших классов начальной школы, шестилетние реальные школы и шестилетний первый цикл обучения в гимназии, полный курс которой составляет 9 лет.

Процесс становления и развития этих новых типов школ длится уже более трех десятков лет. Предполагается, что в большинстве европейских стран он будет полностью завершен к началу XXI в. Для Европы создание этих школ явилось глубокой реформой, реальным шагом по пути демократизации среднего образования: расшатывается традиционная кастовость и обособленность разных направлений общеобразовательной учебы на этапе обязательного обучения, уменьшается разрыв между их учебными программами;

менее сложным стал для учащихся переход из одного направления учебы на другое; расширились возможности для поступления в старшие классы средней школы и получения аттестата зрелости [5].

Было бы, однако, неверным полагать, что демократизация средней школы развивалась беспрепятственно и получала всеобщую поддержку. Установка на сохранение элитарного характера полного среднего образования имела (а в какой-то мере и сейчас имеет) своих сторонников.

Социологическим обоснованием их взглядов служит *теория постиндустриального общества*. Оформившаяся в 70-е гг., она до сих пор оказывает определенное воздействие на решение социально значимых проблем образования.

Упомянувшийся выше американский социолог Д. Белл утверждал, что ведущая роль в постиндустриальном обществе переходит от бизнесменов и политиков к ученым. При этом Белл прибегал к таким историческим аналогиям: как эмбрионом капитализма являлись независимые городские коммуны, так новый общественный строй рождает университеты и исследовательские центры: именно они станут ключевыми социальными институтами, а наиболее способные капиталисты и представители политического истеблишмента вольются в состав "ученого сословия", наподобие того, как в прошлом обуржуазилась аристократия. Во главе общества уже в предвидимом будущем окажется интеллектуальная элита, "меритократия". Доступ в эту касту будет очень затруднен, поскольку количество высокоодаренных людей жестко ограничено биологическим кодом. Поэтому необходимо целенаправленно выявлять интеллектуальную одаренную молодежь, из которой впоследствии будут формироваться руководящие кадры, и организовывать ее обучение так, чтобы она не смешивалась с "усредненной массой" [6, р. 41].

Английский социолог П. Масгрэйв заявлял, что внутренней формирующей функцией школы является подготовка одних детей к роли будущих лидеров, а других — к признанию этого лидерства; иначе возникает угроза социально-политической стабильности любого общества. В качестве примера он приводил Великобританию, где большинство лидеров воспитывались в привилегированных школах. Роль лидера требует разных качеств в зависимости от конкретной области деятельности, идет ли, например, речь об армейском генерале или о научном руководителе исследовательского центра. Единственной общей чертой личности всех лидеров должен быть высокий уровень интеллекта. Поэтому следует сохранять элитарные школы, отбирать туда наиболее одаренных и способствовать всей организацией учебно-воспитательного процесса формированию образовательного уровня и личностных качеств, необходимых для лидера [7].

Сходные взгляды разделял Ж. Фурастье. Он считал, что неограниченное расширение контингентов средних школ неизбежно ведет к снижению академического уровня образования и ставит под угрозу формирование интеллектуальной элиты в рамках школьной системы. "Элита требует наибольшего внимания, — писал он, — ибо именно она определяет интеллектуальный уровень нации". В недалеком прошлом учащаяся элита концентрировалась в наиболее престижных школах, где преподавали лучшие учителя, но уже сейчас она рассеивается среди массы посредственных учащихся, а в будущем положение станет еще худшим: "Наиболее одаренные дети не будут иметь ни великолепных преподавателей, ни блестящих соучеников, столь необходимых для соревнования в учебе. Я опасюсь, как бы в результате таких изменений не пострадала элита, а вследствие этого и все средние люди" [8, р. 117].

Один из руководящих деятелей системы просвещения Франции Ж. Капель утверждал, что полная общеобразовательная средняя школа всегда должна оставаться элитарной и принимать только тех детей, которые обладают "концептуальным складом ума", а остальным нужно открыть образовательные пути "более конкретного типа". Стремление все большего числа семей определить своих детей в лицей, т.е. в полную среднюю школу, свидетельствует, по мнению Капеля, только о том, что все французы боятся, как бы их дети не стали рядовыми работниками; вопрос о реальных интеллектуальных способностях ребенка не интересует обывателя, он хочет любой ценой добиться, чтобы его отпрыск получил степень бакалавра (во Франции это эквивалент аттестата зрелости), "вошел в жизнь с этой этикеткой, свидетельствующей о принадлежности к верхним слоям общества. Неважно, что молодой человек не проявляет склонности к общеобразовательным занятиям; ведь сын соседа или брата стал бакалавром, значит им должен стать и мой сын" [9, р. 36—37].

Сторонники сохранения элитарного характера полной средней школы утверждали, что прием туда всей молодежи не приносит пользы ни сильным, ни слабым учащимся: одни недополучают нужную им интеллектуальную нагрузку, а другие постоянно испытывают горечь неудач, что развивает у них комплекс неполноценности. Такие озлобленные люди с психологией вечных аутсайдеров представляют большую опасность для общества.

Подобные установки не оставались лишь в рамках теоретических конструкций. Они оказывали немалое влияние на принятие конкретных решений. Все это тормозило развитие процесса демократизации средней школы; консервативные традиции обнаруживали большую устойчивость.

Сохранению сильных позиций элитарного сектора в системе общего образования способствует наличие в ряде стран значительного числа частных школ. В начале 90-х гг. в них учились 7—10 % всех школьников США и Великобритании, 18—20 % школьников Франции и ФРГ. В Японии частных начальных школ мало, но около 30 % всех учащихся системы среднего образования посещают частные школы.

Среди частных школ наибольшим социальным и академическим престижем пользуются в США так называемые *независимые школы*, а в Великобритании известнейшие *паблик скулз* — Итон, Винчестер, Рэгби, Харроу, Вестминстер, история которых насчитывает несколько столетий. Это привилегированные учебные заведения, имеющие хорошее учебное оборудование, богатые библиотеки, прекрасные спортивные сооружения. Тщательно отбираются учителя; в лучших американских *независимых школах* минимальным условием при найме их на работу является наличие степени магистра. Высокая плата за обучение, доходящая в интернатах до 20 тыс. долл. в год, открывает доступ в такие школы преимущественно детям социальной элиты. Ее привлекает не только высокое качество обучения в этих школах, но и царящая там атмосфера элитарной кастовости, установка на формирование "джентльменов", возможность знакомств и связей, полезных для будущей карьеры. Выпускникам таких школ отдается предпочтение при приеме в наиболее престижные университеты, а затем преимущественно из них образуется верхушка истеблишмента. И надо признать, что наличие во властных структурах таких хорошо подготовленных руководителей обеспечивает компетентное управление в сферах экономики, социальных отношений, внешней политики.

В дорогостоящие частные школы в последние десятилетия поступает небольшое число наиболее способных учащихся и из бедных семей. Их учебу оплачивают крупнейшие корпорации и благотворительные фонды. Таким путем правящая социальная элита стремится впрыснуть в себя "свежую кровь", включить в состав истеблишмента одаренных людей из социальных низов и способствовать таким образом сохранению устойчивости существующего общественного строя.

Источники финансирования частных школ различны. Значительная часть средств поступает от благотворительных фондов, церковных организаций, частных пожертвований и от платы за обучение. В то же время во многих западных странах частные школы получают финансовую помощь со стороны центральных и муниципальных властей, но она обуславливается введением государственного инспектирования и контроля за их деятельностью. В последние го-

ды влияние государственных органов на систему частного образования заметно усиливается.

Функции, цели и само существование частных школ длительное время являются предметом острой полемики в странах Запада. Левые политические партии и общественные организации выступают за ликвидацию или во всяком случае за существенное ограничение частных школ, не без основания утверждая, что они являются важным инструментом социальной селекции учащихся и способом сохранения социальными верхами своих привилегий в сфере образования. У сторонников сохранения частных школ — свои аргументы. Они считают, что наличие этих школ соответствует принципу плюрализма западного общества, дает возможность родителям выбрать для своих детей желаемую форму обучения, способствует привлечению дополнительных средств на образование, наконец, компенсирует в какой-то мере недостатки государственной школьной системы.

Концепции сторонников сохранения элитарного характера средней школы встречают растущее сопротивление приверженцев демократических и гуманистических принципов организации образования. Они подчеркивают, что необходимо крайне осторожно подходить к оценке интеллектуального потенциала и избегать категорических негативных заключений, которые могут самым отрицательным образом сказаться на будущей судьбе ребенка. Французский философ и педагог Л. Сэв писал, предупреждая о такой опасности: "Ваш ребенок неспособен". — Эта фраза падает, как нож гильотины, она подобна приговору хирурга, выходящего из операционной: "Больше нет никаких надежд". Для учителя это признание его бессилия. Для родителей — источник глубокого разочарования, крах надежд, ощущение бесплодности всех прежних усилий и жертв. Наконец, сам ребенок постепенно проникается мыслью, что он неполноценен и что необратимая причина этого — отсутствие способностей" [10, р. 29]. Приверженцы демократической ориентации утверждают, что все нормальные дети в состоянии усвоить основные учебные курсы средней школы, поэтому рациональная система среднего образования должна сочетать обязательный для всех учебный план с возможностью самостоятельного выбора дополнительных учебных дисциплин самого разного профиля.

В последние годы такие установки получают на Западе все большее признание. Доклад комиссии Делора считает необходимым как можно больше расширить охват молодежи полным средним образованием и одновременно отказаться от жесткой селекционной системы, ведущей к негативным социальным последствиям. "Принцип соревнования, — говорится в докладе, — являющийся в

некоторых случаях благотворным для развития интеллекта, может быть искажен и привести на практике к чрезмерной селекции на основе результатов обучения в школе... Это создает разрыв между двумя категориями молодежи, который усугубляется в еще большей степени тем, что продолжает существовать в мире труда" [11, с. 60].

Однако "элитисты" не сошли окончательно со сцены. Так, член комиссии Делора Иннам Аль-Муфти (Иордания), вопреки общей направленности доклада этой комиссии, критиковал "эгалитаристские" тенденции школьной политики большинства государств, а также соответствующие установки международных организаций: "Превалировало стремление обеспечить образование для всех, в результате чего потребности наиболее способных учащихся оказались неудовлетворенными... Джефферсон однажды сказал: "Нет большей несправедливости, чем одинаковое отношение к людям разных способностей". И какими бы добрыми ни были намерения традиционной политики в этой области, лишать наиболее способных учащихся возможности получения соответствующего образования означает лишать общество наиболее ценных людских ресурсов..." [12, с. 210].

Но как бы ни развивалась полемика, в полные средние школы поступает все большая часть молодежи. В крупных западноевропейских странах их контингенты составляли на рубеже 60—70-х гг. 25—30 % молодежи соответствующего возраста, к началу 90-х гг. — 45—60 %, а к 2000 г. в ряде стран планируется довести этот показатель до 70—80 %. Таким образом, эти школы и в Европе превращаются из элитарных в массовые, а в США, Японии, Канаде полным средним образованием уже сейчас охвачено более 90 % молодежи (см. таблицу).

ЧИСЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДНИХ ШКОЛ [13, tabl. 3.7]

Страна	Годы	Учащиеся, млн	Учителя всего, тыс.
США	1980/81	21,6	1300
	1993/94	20,6	1650
Великобритания	1980/81	5,3	335
	1992/93	4,5	290
Франция	1980/81	5,0	257
	1993/94	5,7	454
Италия	1980/81	5,3	302
	1993/94	4,7	367
Япония	1980/81	9,6	554
	1993/94	10,2	663

Значительные изменения происходят в организации *профессионально-технического образования молодежи*. В недалеком прошлом оно осуществлялось в большинстве стран вне системы среднего образования. Контингенты профессионально-технических учи-

лиц комплектовались в основном из выпускников школ системы начального образования, а также за счет отсева слабоуспевающих из числа учащихся средних школ. Профессионально-техническое образование считалось самым низкосортным, не давало полноценных знаний ни общеобразовательного, ни технологического характера, а следовательно, серьезно ограничивало перспективу будущего профессионального роста выпускников этих учебных заведений и затрудняло (если не сказать исключало) для них возможность "вертикальной" социальной мобильности.

Такая ситуация вступила в резкое противоречие с объективными задачами развития производства, техники и науки. Становилась все более очевидной необходимость изменения приоритетов при оценке значимости разных путей обучения молодежи, ускоренного развития профессионально-технического образования. Осуществление ряда мер, направленных на то, чтобы повысить его престиж и эффективность учебной подготовки, стали важным аспектом реформ системы образования. С этой целью профессионально-технические учебные заведения включаются в систему среднего образования. И дело не ограничивается тем, что прежним профессиональным училищам присваиваются более престижные названия (лицеи, колледжи, гимназии). В известной мере меняется их реальный статус. Содержание обучения обогащается за счет расширения объема и повышения уровня общеобразовательных знаний. Выпускники этих учебных заведений (профессиональных лицеев во Франции, городских технологических колледжей в Великобритании и т.п.) получают право поступать в специализированные высшие школы.

Одновременно в общеобразовательных средних школах вводятся для части учащихся особые учебные курсы профессиональной направленности либо даже образуются специальные профессиональные отделения (потоки). Для западноевропейских стран это важное новшество, нарушающее вековые традиции: в прошлом лицеи, гимназии, грамматические школы давали лишь общеобразовательную подготовку, необходимую для поступления в университет. Теперь функции полных средних школ расширяются.

В ряде стран продолжает функционировать система производственного ученичества, при которой подростки большую часть времени проводят на предприятиях. Общеобразовательная подготовка там до недавнего времени сводилась к крайнему минимуму. Но в последние годы она расширяется, а ее объемы регламентируются государственными циркулярами, имеющими обязательную силу. Наиболее прочные позиции такая система до сих пор сохраняет в Германии, где в подготовке квалифицированных рабочих ведущую роль играют не стационарные учебные заведения, а различного рода

курсы и учебные потоки, организованные при предприятиях. Они должны строго соблюдать условия, установленные особыми федеральными постановлениями. Создана четкая нормативная база, определяющая все стороны организации такой подготовки: по каким конкретным специальностям она может проводиться на предприятиях того или иного типа, кто имеет право обучать, каков порядок проведения экзаменов, какие свидетельства выдаются при их успешной сдаче.

Эта немецкая система обнаруживает довольно высокую степень эффективности. Тем не менее при сопоставлении с другими европейскими странами она выглядит не правилом, а, скорее, исключением. Наиболее общей тенденцией является подготовка квалифицированных рабочих кадров в стационарных средних профессиональных учебных заведениях. В Западной Европе доля их учащихся в системе среднего образования с 1970 до начала 90-х гг. увеличилась с 18 до 25 %. Однако западные специалисты считают этот рост недостаточным, не отвечающим потребностям современного производства. Такая ситуация объясняется рядом причин. Одна из них — финансовый дефицит, поскольку профессионально-технические учебные заведения с мастерскими, лабораториями и соответствующим оборудованием обходятся значительно дороже, чем общеобразовательные школы. Но и социальный спрос на профессиональное образование в ряде стран невелик, поскольку производственная деятельность не пользуется высоким престижем у значительной части молодежи.

В нашей стране контингенты профессионально-технических учебных заведений в течение нескольких десятилетий быстро росли. В 1960 г. в Российской Федерации они составляли 680 тыс. учащихся, в 1970 — 1400 тыс., в 1980 — 1947 тыс., в 1987 — 2223 тыс. Затем начался спад: в 1988 г. — 2120 тыс., в 1990 — 1867 тыс., в 1994 — 1700 тыс. [14, с. 131].

Наличие в рамках средней школы отделений, секций, потоков, значительно отличающихся друг от друга как по содержанию и методам обучения, так и по тем перспективам, которые открываются перед их выпускниками, придают особую важность ориентации учащихся, формам и методам оказания им помощи в выборе того типа образования и последующей трудовой деятельности, которые наиболее соответствовали бы индивидуальным способностям и стремлению молодых людей и в то же время отвечали бы объективным общественным потребностям. В этой области явно назрела необходимость серьезных перемен. Поэтому усовершенствование системы ориентации, поиски новых ее путей стали важным аспектом реформирования среднего образования.

В развитых странах выделяются два вида ориентации учащихся. Первый — *учебная ориентация*, необходимость которой обусловлена глубокой дифференциацией обучения в средней школе (гуманитарные, естественнонаучные, технологические направления учебы). Второй — *профессиональная ориентация*, т.е. подготовка к осознанному выбору определенного типа специализированного обучения, а затем и практической деятельности, с учетом нынешней и прогнозируемой на будущее конъюнктуры на рынке труда. В эффективности этого вида ориентационной работы заинтересованы не только учащиеся и их семьи, но и предприниматели, испытывающие постоянную потребность в притоке молодых работников определенных профессий и квалификаций.

В США ориентационная работа имеет англоязычное название *гайденс* (*guidance*, т.е. руководство). Руководство и координация осуществляются разными звеньями системы управления. Специальный отдел *гайденс* Министерства образования определяет федеральную стратегию развития ориентации, аналогичные отделы советов по образованию в штатах адаптируют федеральные установки применительно к специфике регионов. Непосредственное руководство организацией ориентации учащихся проводят советы школьных округов. Они распределяют консультантов по школам и координируют их деятельность. В прошлом консультантами по *гайденс* могли стать лица, имеющие учительские дипломы и прошедшие относительно небольшой (до одного года) курс специальной подготовки. Теперь требования к квалификации консультантов ужесточились: необходимы и значительный опыт педагогической работы в школе, и обязательная подготовка на специальных отделениях психолого-педагогических факультетов университетов или колледжей в рамках последипломного образования. Расширились и функции консультантов в самих школах: теперь кроме собственно ориентационной работы они должны помогать школьникам в разрешении их эмоциональных и поведенческих проблем, осложнений в межличностных отношениях. Профессиональная ориентация осуществляется преимущественно в процессе внеклассных занятий и мероприятий. Их формы разнообразны. Одна из них — проводимая ежегодно в школе конференция по знакомству с профессиями. Ей предшествует тщательная подготовка: учащиеся предварительно изучают справочную литературу, проводятся экскурсии на различные предприятия и учреждения для ознакомления с их работой. На самой конференции перед учащимися выступают специалисты разных профессий, бизнесмены, общественные деятели. Систематически изучаются интересы и склонности учащихся. Ежегодно каждый учащийся проходит индивидуальную консультацию. На основе сво-

их наблюдений и ознакомления с результатами учебной работы и мнением учителей консультант в ходе доверительной беседы помогает учащемуся определить, какой вид практической деятельности будет для него предпочтительнее.

В Великобритании большую роль в организации профессиональной ориентации играют структуры, действующие в национальном масштабе. Среди них следует отметить *государственную службу по трудоустройству молодежи*. Она находится в двойном подчинении — у Министерства образования и Министерства экономики. Сотрудники ее местных отделений консультируют школьников и их родителей, а также взрослых, намеренных обучаться по различным программам. Созданный в 1960 г. в Кембридже частный Центр по исследованию профессиональных склонностей учащихся организует исследовательскую работу в области профессиональной ориентации и издает соответствующую информационную литературу. Функционирует также Служба информации и ориентации для взрослых, имеющая филиалы в ряде городов.

В Великобритании и США важнейшим инструментом ориентации долгое время служили тесты на измерение интеллекта. При сопоставлении хронологического и умственного возрастов выводился *ай-кью* — коэффициент интеллекта. В зависимости от него учащийся направлялся в тот или иной учебный поток. Считалось, что результаты тестовых испытаний, подвергнутые количественной оценке и статистической обработке, дают возможность адекватно установить различия в общей умственной одаренности учащихся и строить достоверные прогнозы их дальнейшего развития.

Теперь многие влиятельные педагоги и деятели просвещения отказываются от абсолютизации таких тестов и считают неправомерным рассматривать их результаты как показатели некоей фатально неизменной интеллектуальной силы ребенка. Все большее признание получает точка зрения, согласно которой тестовые испытания могут оказать определенную помощь в процессе изучения учащегося при условии, что они рассматриваются лишь как одно из средств выявления его способностей, как приближенное выражение достигнутого уровня умственного развития, в значительной мере связанного с результатами предшествующего обучения и воспитания. Тем не менее интеллектуальное тестирование еще сохраняет определенные позиции в системе образования англосаксонских стран.

В школах большинства континентальных стран Западной Европы интеллектуальные тесты не имели массового распространения и никогда не играли ведущей роли в распределении школьников на разные направления учебы и последующей трудовой деятельности. Основой для определения пути обучения после окончания обяза-

тельной школы являлись текущие и экзаменационные оценки, а также характеристики учащегося, составленные классным руководителем (если использовать нашу терминологию) и школьным психологом. Иногда оказывается необходимым и заключение врача. Тестовая диагностика не отвергается, но ее главная цель — способствовать адекватной оценке уровня усвоения учебного материала по различным предметам и выявлению слабых сторон в знаниях учащихся. Вместе с тем тесты служат одним из средств исследования наиболее сложных психологических проблем обучения и межличностных отношений учащихся.

Охарактеризуем кратко систему ориентации во Франции, являющуюся в последние десятилетия объектом интенсивного реформирования.

До середины 60-х гг. учебная ориентация и профессиональная ориентация функционировали как две изолированные друг от друга системы, предназначенные для разных категорий учащихся.

Профессиональная ориентация осуществлялась социальными службами, созданными в начале 20-х гг. вне общеобразовательной школы и связанные с органами трудоустройства и профессионально-техническими учебными заведениями. Она была предназначена для тех выпускников обязательной школы, общеобразовательная подготовка которых заканчивалась и для них вопрос заключался либо в выборе одного из видов краткосрочного профессионального обучения, либо в том, чтобы сразу приступить к практической деятельности в качестве работников низшего звена. К учащимся старших классов средней общеобразовательной школы профессиональная ориентация фактически не имела никакого отношения. Такая ситуация определялась четкой и лаконичной формулой: "Единственная профессия, к которой готовит лицей, — это профессия студента".

Что же касается учебной ориентации, то она исходила из наличия неравноценных направлений общего образования. До середины 60-х гг. более половины учащихся после окончания пятилетней начальной школы поступали в неполную среднюю школу (самостоятельный тип учебного заведения), выпускники которой ориентировались на получение *практического* образования в профессиональных училищах. Лишь 25—30 % учащихся поступали в полную среднюю школу. Считалось, что это разделение зависит прежде всего от уровня интеллектуальных способностей, который определялся главным образом на основании учебных успехов.

В свою очередь, и перед поступившими в среднюю школу стояла проблема выбора того или иного отделения, и здесь также основным критерием для администрации выступала успеваемость по дис-

циплинам, занимавшим разное место в иерархии образовательных ценностей. На первом месте стояли древние языки, за ними шла философия, потом математика и естествознание, а замыкали этот список предметы практического цикла. Видный французский педагог П. Шилотти дал такое ироническое описание характера учебной ориентации в тот период: "Ребенок хорошо учится? Значит, он пойдет на классическое отделение. Ему не дается латынь? Пусть идет на реальное отделение и уделяет больше внимания математике (как будто неспособность к латыни свидетельствует о математической одаренности). А если он не справляется с программой реального отделения, то его следует направить в профессионально-техническое учебное заведение (ведь каждый знает, что обязательным спутником неспособности к традиционным школьным предметам является одаренность в области техники)" [15, р. 5].

В результате ряда реформ, проведенных в последние десятилетия, и особенно принятия "Закона об ориентации" 1989 г., система ориентации во Франции существенно модифицировалась.

В значительной мере преодолена прежняя изолированность учебной ориентации от профессиональной. Теперь все ориентационные службы находятся под эгидой Министерства национального образования. В начале 90-х гг. в стране действовало более 500 центров информации и ориентации. Как правило, они укомплектованы квалифицированными педагогами, психологами, социологами, специалистами по информатике и маркетингу. Особенно важна роль советников по ориентации. Каждый из них "обслуживает" несколько школ и таким образом является связующим звеном между Центром информации и ориентации и конкретными учебными заведениями. Для занятия этой должности нужно иметь специальную подготовку и пройти жесткий конкурсный отбор.

В компетенцию центров входят и профессиональная, и учебная ориентация. Их деятельность координируется Национальным бюро информации по вопросам образования и профессий. Оно распространяет информацию о направлениях обучения на всех этажах образовательной лестницы, о перспективах трудоустройства выпускников, о динамике занятости на рынке труда. Бюро поддерживает постоянные контакты с другими учреждениями, занимающимися сходной проблематикой. Среди них — Центр изучения квалификаций, Национальная ассоциация профессиональной подготовки взрослых, Национальное агентство занятости.

Ориентация официально объявлена важнейшей задачей французской средней школы. Показательно, что обучение в коллеже, через который проходят все дети 12—15-летнего возраста, делится на два

двухгодичных цикла — *наблюдения и ориентации*. Этим подчеркивается приоритетное значение ориентационной работы. Учебно-воспитательная работа в лицее также имеет одной из главных целей помощь старшеклассникам в правильном выборе дальнейших путей образования и практической деятельности. Утверждается новый взгляд на ориентацию как на продолжительный процесс, связанный в конечном счете с развитием непрерывного образования. Законодательные документы особо подчеркивают, что ни в одном из типов учебных заведений ориентация не должна становиться принудительной селекцией: в конечном счете окончательное решение остается за учащимися и их родителями. Но это требует от рекомендаций ориентационных служб любого уровня особой взвешенности и убедительности.

Первостепенную роль в ориентационной работе играет школа. С середины 70-х гг. получили официальный статус так называемые *советы классов* — специфически французская структура, не имеющая аналогов, пожалуй, ни в одной другой стране. В совет класса входят все учителя, ведущие там занятия, советник по ориентации, представители родителей и учащихся. Совет собирается несколько раз в год. Он анализирует досье каждого учащегося, куда заносятся данные за все годы обучения о его успеваемости, склонностях и интересах, о состоянии здоровья, отмечаются характерологические особенности. В конце учебного года совет класса формулирует свои рекомендации: перевести ли ученика в следующий класс, повторить ли ему курс обучения или перейти на иное направление учебы.

Это важное нововведение оценивается французской педагогической общественностью неоднозначно. Некоторые педагоги настроены весьма критично. Вот что говорится в одной из публикаций: "Совет класса — арена противоречий и конфликтов, в которые втягиваются все его участники: учащиеся, которым практически не дают высказаться; родители, боящиеся возражать учителям и школьной администрации; наконец, учителя, испытывающие постоянное чувство вины за более чем спорную процедуру ориентации... и недовольные тем, что родители имеют возможность обсуждать качество их работы..." [16, р. 133—136]. Подобные оценки следует принимать во внимание. Но все же представляется, что создание и деятельность этих советов — при всех их недостатках — отражают тенденцию к демократизации системы образования и к развитию сотрудничества школы и родителей, которые привлекаются теперь к активному участию в поисках путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Развитие высшего образования

В последние десятилетия высшая школа стала наиболее динамично развивающимся звеном системы образования, охватывающим значительную часть молодежи. В то время как сокращение рождаемости в развитых странах приводит к уменьшению численности школьников, контингенты высших учебных заведений продолжают расти (см. таблицу).

ЧИСЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ
ПОСЛЕСРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ [17, tabl. 3.10]

Страна	Годы	Студенты, млн	
		Все типы послесредних учебных заведений	Университеты и приравненные к ним учебные заведения
США	1970/71	7,9	6,2
	1980/81	12,1	7,6
	1991/92	14,7	8,5
Великобритания	1971/72	0,6	0,2
	1980/81	0,8	0,3
	1993/94	1,6	0,5
Франция	1970/71	0,9	0,7
	1980/81	1,1	0,9
	1993/94	2,1	1,4
Италия	1970/71	0,7	0,7
	1980/81	1,1	0,9
	1993/94	1,7	1,4
Япония	1970/71	1,6	1,5
	1980/81	2,4	1,9
	1991/92	2,9	2,3

Доля студентов в числе всех учащихся возросла с 1975 по 1992 г. с 11,5 до 14,7 %. Увеличился и удельный вес студентов в общей численности населения (см. таблицу).

ЧИСЛО СТУДЕНТОВ НА 100 ТЫС. ЖИТЕЛЕЙ [18, tabl. 3.9]

Страна	1980	1990	1993
США	5 311	5 486	5 546
Великобритания	1 468	2 192	2 788
Франция	2 125	2 995	3 623
Италия	1 981	2 547	2 944
Япония	2 065	2 340	—

Из крупных развитых стран только в России с 1980 по 1993 г. уменьшились эти абсолютные и относительные показатели: количество студентов (включая учащихся средних специальных учебных заведений) с 5300 до 4400 тыс., число студентов на 100 тыс. жителей — с 4 до 3 тыс.

Существенно меняются цели и задачи высшей школы: она теперь формирует не только будущую социальную элиту, но и многочис-

ленные слои работников умственного труда в разных сферах экономики, культуры, управления. Наряду с сохранением определенного числа элитарных вузов (Гарвардский, Стендфорский, Колумбийский и несколько других высокопрестижных университетов в США, Оксфордский и Кембриджский университеты в Великобритании, столичные "большие школы" во Франции, Токийский университет в Японии и т.д.) расширяется сеть разнообразных послесредних учебных заведений, проявляющих тенденцию к тому, чтобы стать массовыми.

Социальное неравенство в сфере высшего образования еще далеко не преодолено. Многочисленные социологические исследования, проводимые в США и странах Западной Европы, убедительно показывают, что в составе студентов (особенно если иметь в виду наиболее престижные вузы) непропорционально большой процент занимают выходцы из привилегированных слоев населения. Несмотря на то что плата за обучения в высшей школе почти нигде не взимается с целью получения дохода, в некоторых частных университетах, особенно в США, она очень велика, достигает до 25 тыс. долл. в год и оказывается непосильной даже для многих семей, относящихся к среднему классу.

Тем не менее принцип доступности послесреднего образования пробивает себе дорогу. В США, Канаде, Франции, Италии многие вузы (включая и ряд университетов) зачислят без экзаменов в число студентов всех абитуриентов, имеющих свидетельства об успешном окончании полной средней школы; число вакансий на первых курсах не лимитируется. Таким образом, поступление в высшую школу начинает рассматриваться не как привилегия, а как естественное право молодежи.

В последние десятилетия приняты законы, способствующие привлечению в высшую школу молодежи из малообеспеченных семей. В государственных послесредних учебных заведениях ряда западноевропейских стран плата за обучение либо полностью отменена (Германия, Австрия, скандинавские страны), либо значительно снижена, порой до символического значения. Часть студентов получает стипендии: во Франции — около 20 %, в Италии и Испании — 10 %. Расширяется сеть дешевых студенческих общежитий и ресторанов. В США половина всех федеральных ассигнований на высшее образование идет на помощь студентам для оплаты их учебы; в соответствии с Законом 1965 г. о развитии высшей школы государство полностью оплачивает обучение молодых людей, поступивших в университеты и колледжи после службы в армии. Функционирует система займов, предоставляемых студентам корпорациями и благотворительными фондами.

Показательно, что на Западе быстрое увеличение численности студентов нередко совпадает с периодами экономических спадов. Поскольку тогда большому числу выпускников средних школ грозит безработица, власти и бизнес способствуют расширению контингентов вузов, имея в виду как повышение образовательного уровня будущих работников, так и снижение уровня социальной напряженности.

Новые задачи высшей школы и ее изменившиеся социальные функции обусловили необходимость серьезной структурной перестройки. Интенсивно проводящиеся реформы имеют целью прежде всего усилить гибкость и вариативность системы послесреднего образования. Они предусматривают развитие разнотипных учебных заведений и разнообразных направлений подготовки будущих специалистов.

В развитых странах практически завершено повсеместное внедрение *трехступенчатой модели организации стационарного послесреднего образования*. Она представляет собой три более или менее самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных цикла обучения. Каждый цикл рассматривается как одна из ступеней высшего образования и завершается получением соответствующего диплома.

В университетах и приравненных к ним высших школах *первый цикл* (как правило, двухлетний) закрепляет общеобразовательные знания, полученные в школе, и закладывает первоначальную основу подготовки квалифицированного специалиста по избранному профилю образования. Вместе с тем на уровне первого цикла интенсивно развивается сеть автономных специализированных учебных заведений с 2—3-летними сроками обучения. Эти учебные заведения готовят специалистов среднего звена и в то же время выполняют селекционную функцию: принимая значительное число молодых людей, не проявляющих особой склонности к изучению сложного теоретического материала, они тем самым объективно способствуют поддержанию высоких образовательных стандартов на последующих циклах обучения, ограждая их от слабо подготовленных абитуриентов.

Второй цикл дает законченное высшее образование по конкретной профессии (инженер, агроном, психолог, юрист и т.п.). После двух—трех лет учебы на этом цикле студент получает степень *бакалавра*. Затем те, кто желает повысить свою квалификацию и получить степень *магистра*, занимаются еще 1—2 года, сдают экзамены по ряду дисциплин на повышенном уровне и представляют диссертацию, примерно аналогичную по уровню хорошей дипломной работе выпускника российского вуза.

Третий цикл предназначен для тех, кто уже получил степень магистра. Это могут быть студенты, только что окончившие второй цикл обучения и проявившие наибольшие успехи в учебе, самостоятельность мышления, способность к усвоению сложного теоретического материала, склонность к исследовательской или конструкторской работе. Образование третьего цикла получают также магистры, уже проработавшие несколько лет и стремящиеся к более высокому социальному и академическому статусу. Успешное завершение обучения на третьем цикле (сдача ряда экзаменов, стажировка по специальности, представление диссертационной работы) дает степень *доктора наук*. Получившие эту степень ориентируются на научно-исследовательскую или опытно-конструкторскую деятельность, а также на преподавание в высшей школе.

Трехступенчатая структура послесреднего образования по схеме "бакалавр—магистр—доктор" дает возможность оперативно корректировать направления учебы студентов с учетом их индивидуальных способностей и вместе с тем отвечает потребностям народного хозяйства в специалистах разного уровня квалификации, оперативно реагирует на изменения в сфере занятости. Она привносит в процесс обучения определенный элемент состязательности, что положительно влияет на качество подготовки специалистов, поскольку позволяет по завершении каждого цикла обучения отбирать лучших студентов для последующих циклов. И если речь идет, например, об инженерной подготовке, то, безусловно, имеет смысл дифференцировать обучение в зависимости от того, готовится ли специалист-практик или будущий создатель новых конструкций и технологий.

Зарубежный опыт в этой области заслуживает внимательного изучения. У нас аналогичная проблема стоит очень остро. Нельзя считать нормальной ситуацию, когда по количеству инженеров наша страна занимала первое место в мире, а по уровню технического прогресса и производительности труда во многих отраслях производства значительно отставала от развитых зарубежных стран. Следует согласиться с теми российскими учеными, которые считают, что выпуск огромного количества инженеров формально одинаковой квалификации (5—6 лет подготовки) был избыточен и привел к девальвации инженерного звания, к снижению его социального статуса [19]. Поэтому стратификация высшего образования, особенно в области материального производства, на двухчленное или трехчленное — перспективная линия современного реформирования высшей школы.

В большинстве развитых зарубежных стран основным типом высшего учебного заведения является университет. Именно там со-

средоточена основная масса студентов; в Западной Европе и в Японии их доля превышает 80 %, в США в университетах и приравненных к ним вузах занимается более 60 % всех студентов.

Зарубежные университеты ведут подготовку специалистов по самым разным профилям — от филолога до врача, от историка до инженера. В ряде стран формально у всех университетов одинаковые права, но негласная табель о рангах, конечно, существует и, например, во Франции каждому понятно различие между Сорбонной и каким-либо относительно новым провинциальным университетом. Аналогична ситуация в Великобритании, где ни один университет не может сравниться по социальному престижу с Оксфордом или Кембриджем.

В США положение иное. Там иерархия университетов имеет вполне официозный характер. Университеты делятся на *исследовательские* и *многопрофильные*. Если университет способен обеспечить обучение по докторским программам, он может претендовать на статус исследовательского, если же он в состоянии готовить специалистов не выше магистра, то считается многопрофильным.

На Западе широко распространено убеждение, что университеты — вершина образовательной лестницы и что именно они, а не отраслевые вузы в состоянии формировать высококвалифицированных специалистов, имеющих не только необходимую профессиональную подготовку, но и обстоятельные знания в области гуманитарных проблем. В нашей стране в силу исторически сложившихся причин подготовка специалистов многих отраслей народного хозяйства велась в специализированных институтах — машиностроительных, горных, нефтяных, энергетических и т.п., а также в медицинских и педагогических. Сейчас большинство из них — в значительной мере из престижных соображений — стали называть себя университетами или даже академиями, но пока во многих случаях эти переименования мало повлияли на реальное положение дел.

В то же время в ряде западных стран интенсивно развивается неуниверситетский сектор высшего образования — трех- и четырехгодичные высшие профессиональные школы. До недавнего времени престиж этих школ был невелик, но в последние годы их популярность растет и они даже начинают конкурировать с университетами. Этому способствуют менее продолжительный, чем в университете, срок обучения и четкая профессиональная направленность подготовки, в результате чего на выпускников этих учебных заведений увеличивается спрос со стороны промышленных и коммерческих фирм.

С целью поднять свой академический уровень специализированные вузы порой перенимают университетские методы организации

учебной работы, приглашают для чтения лекций лучших университетских профессоров. Со своей стороны и университеты изучают опыт специализированных вузов, подчас заимствуя те его элементы, которые могут способствовать более эффективной подготовке студентов к конкретной профессиональной деятельности. В последние десятилетия расширяется участие представителей крупных корпораций и фирм в составлении специальных учебных программ для тех студентов, которых они намереваются нанять на работу по окончании вуза.

Своеобразно соотношение университетского и неуниверситетского высшего образования во Франции. Наряду с университетами, где обучается до 90 % всех студентов, функционируют так называемые *большие школы* — специализированные высшие учебные заведения. Престижные парижские "большие школы" (Высшая нормальная школа, Национальная школа современных восточных языков, Высшая национальная школа химии, Высшая национальная горная школа и ряд других) считаются учебными заведениями более высокого ранга, чем университеты. Для поступления в них недостаточно иметь только аттестат зрелости; нужно еще пройти особый двухлетний подготовительный курс и выдержать жесткие конкурсные экзамены. Из выпускников этих школ формируются руководящие кадры центральной и региональной администрации, дипломатического ведомства, экономики, средств информации.

С целью более широкого охвата населения разного вида послесреднего образования в рамках высшей школы расширяется вечернее и заочное обучение. При этом широко используются средства массовых коммуникаций, компьютерные сети и другие технические новшества.

Интересен опыт Японии, где с начала 80-х гг. функционирует "Университет в эфире". Это государственное учреждение, находящееся на бюджете и под строгим контролем Министерства просвещения. Функционируют несколько факультетов гуманитарного и естественнонаучного профиля. В определенные часы утром и вечером по телевидению и радио транслируются лекции. По каждому избранному предмету учащийся должен дважды в неделю прослушать 45-минутную лекцию. Консультации даются в специальных учебных центрах, созданных в каждой префектуре. Основная часть слушателей обучается в течение 5 лет и после успешной сдачи экзаменов получает диплом бакалавра. В последние годы практикуются лекции по телевидению и для соискателей степеней магистра и доктора. В США получило определенное распространение так называемое *полуочное образование* (part-time study), когда часть занятий проходит в учебном заведении, а многие разделы курсов остаются для самостоятельной работы.

В развитых зарубежных странах заочные и вечерние отделения вузов охватывают теперь 15—20 % всех студентов. Как известно, в нашей стране этот процент вдвое выше. На Западе ряд ученых и общественных деятелей выступают за дальнейшее развитие заочного и вечернего обучения, считая это реальным проявлением демократизации высшего образования. Однако наиболее престижные университеты не стремятся расширять эти отделения, полагая, что уровень подготовки там, как правило, уступает стационарному обучению.

Одна из стратегических целей реформ высшего образования — установить сбалансированное соотношение выпускаемых специалистов разных профессий и областей знания. Нигде в мире ситуация в этом отношении не может считаться идеальной.

Большинство абитуриентов на Западе выбирают гуманитарные или обществоведческие направления учебы. Например, во Франции в 1993/94 учебном году около миллиона студентов, т.е. более половины всех студентов страны, готовились по профилям гуманитарных и социальных наук; только юридические факультеты насчитывали 200 тыс. студентов, тогда как в специализированных инженерных вузах училось менее 100 тыс., в высших коммерческих школах — 60 тыс. студентов. Это усиливает диспропорции на рынке труда; при излишке гуманитариев ощущается нехватка специалистов в ряде отраслей естествознания и техники. Такая ситуация в известной мере объясняется тем, что до недавнего времени в западноевропейских странах гуманитарное образование считалось особенно перспективным для будущей политической и административной карьеры. Отсюда и распространенная в Англии формула: "Выпускники Кембриджа расширяют границы знаний, а воспитанники Оксфорда управляют страной" (Оксфордский университет имеет преимущественно социально-гуманитарное направление, а Кембриджский — естественнонаучное). В последнее время иерархия разных направлений учебы меняется, естественнонаучная и техническая подготовка становится более престижной и более перспективной, но многие молодые люди, возможно, "по инерции" по-прежнему отдают предпочтение гуманитарной ориентации.

В Японии диспропорции особенно наглядно обнаружилось в количественном соотношении выпускников медицинских и инженерных направлений учебы. Более высокая заработная плата врачей по сравнению с другими специалистами уже несколько десятилетий привлекает огромное число абитуриентов к поступлению на медицинские факультеты. Власти до какого-то времени шли на расширение их контингентов, поскольку быстрый процесс "старения нации" создавал потребность в увеличении численности высококвал-

лифицированного персонала медицинских учреждений. Но пропорции нарушились. По расчетам японского Министерства здравоохранения и социального обеспечения к началу XXI в. в стране окажется до 30 тыс. "лишних" врачей. Поэтому ставится задача значительно сократить набор в медицинские вузы. С инженерами — обратная ситуация. Уже сейчас отмечается их дефицит, а по имеющимся расчетам к 2010 г. производству будет недоставать более миллиона технических специалистов. Объяснение простое: заработная плата рядового инженера меньше зарплаты не только врача, но и банковского клерка или работника муниципалитета.

Таким образом, индивидуальные стремления абитуриентов часто не совпадают с объективными потребностями общественного производства, и многим молодым людям придется пожертвовать своими склонностями или амбициями, если они хотят вписаться в существующую социальную систему. Это относится ко всем странам.

Руководители ведомств просвещения во взаимодействии с деловыми кругами и профессиональными организациями ведут интенсивные поиски способов стимулирования интересов молодежи к профессиям, в которых особенно нуждается производство. При этом выпуск инженеров в традиционном смысле этого слова перестает быть приоритетным направлением. На передний план выступает подготовка специалистов тех областей, которые в конечном счете определяют научно-технический прогресс — информатика и вычислительная техника, биотехнология, робототехника, нетрадиционные источники энергии, экология. В общем балансе выпускников университетов увеличивается доля специалистов по экономике и управлению.

Все большее внимание уделяется педагогическому образованию. В Великобритании педагогические колледжи вошли в состав университетов как полноправные факультеты с возможностью присвоения выпускникам университетских степеней. В США соотношение бакалавров и магистров в области педагогики в начале 70-х гг. составляло 2:1, а через 20 лет стало 1:1. Во Франции с начала 90-х гг. создается новый тип педагогического учебного заведения — институт по подготовке учителей. Это высшие школы с пятилетним сроком обучения. Они основываются в каждом из 26 учебных округов страны и будут выпускать учителей для всех типов школ — от начальной до лицея включительно. Таким образом, прежняя иерархическая система принципиально разной подготовки учителей начальных и средних школ окончательно ликвидируется.

В условиях углубляющейся интеграции научного знания существующее жесткое разделение высшего образования на гуманитарное, естественнонаучное и техническое наглядно обнаруживает свои

уязвимые черты. Принцип междисциплинарного обучения в высшей школе приобретает значительное число сторонников. Вопрос не сводится лишь к организационным аспектам. Он вписывается в гораздо более широкую проблему: какой вклад может и должна внести высшая школа в развитие социальных отношений, культуры, духовных ценностей?

Вокруг комплекса этих вопросов не прекращается полемика. Многие ученые считают, что реализация такой задачи возможна с помощью гуманитаризации содержания образования на естественнонаучных и технических направлениях учебы. Но не все разделяют такую точку зрения.

Противниками гуманитаризации естественнонаучного и технического образования порой выступают люди науки. Среди них есть и наши соотечественники. В частности, ученый-физик член-корреспондент РАН И. Фабелинский с целью сокращения сроков обучения в вузах предлагает полностью исключить гуманитарные предметы из учебных планов негуманитарных направлений учебы и пытается аргументировать такое предложение ссылками на зарубежный опыт. Он пишет: "В учебных планах высших учебных заведений Америки, Англии и Германии, готовящих специалистов в области физики, химии, биологии, медицины, агрономии и разнообразной инженерии, никаких гуманитарных предметов нет и нет ничего, что могло бы включать в себя такие предметы" [20]. Такое утверждение абсолютно ошибочно.

В действительности в западных странах в последние десятилетия предпринимаются большие усилия по гуманитаризации высшего образования. В учебные планы разных факультетов вводятся курсы философии, социологии, истории, политологии. Усилилось внимание к формированию экологического сознания будущих специалистов. В ряде западных университетов вводится новая самостоятельная дисциплина — *социальная экология*, основывающаяся на системном подходе к социальным и собственно экологическим проблемам. Ее основные методологические посылы исходят из того, что концепция нашей тотальной власти над природой обнаружила свою полную несостоятельность, что ущерб, наносимый природе антропогенной деятельностью, есть одновременно удар и по самому человеку и что уровень экологической культуры — один из важнейших показателей степени духовности и нравственности как личности, так и всего общества.

Видные западные ученые считают необходимым усилить формирование духовных качеств личности, развить и у студентов способность целостно видеть мир, осознавать значение актуальных социальных проблем и межличностных отношений, основанных на эм-

пации. С этой целью моделируется проигрывание различных жизненных ситуаций и человеческих отношений в малых группах с помощью социометрических процедур.

Гуманитаризация содержания образования на естественнонаучных и технических направлениях учебы выразительно проявляется в США, где в прошлом подготовка специалистов носила в большинстве вузов сугубо прагматический, узко функциональный характер. Теперь в ряде университетов разработаны междисциплинарные курсы (например, "Бизнес в художественной литературе" или "Этика техники"), сочетающие материалы гуманитарных, естественно-математических и технических наук. В университете Джона Гопкинса создан специальный центр гуманитарных наук, координирующий гуманитарную подготовку на разных факультетах и в колледжах. В большинстве университетов естественнонаучные факультеты отводят на гуманитарные предметы до 25 % учебного времени.

Анализируя ситуацию в США, российские исследователи в одном из новейших трудов отмечают: "Рынок продиктовал такую структуру массовой подготовки квалифицированных кадров, которая оказалась парадоксально неожиданной с точки зрения функционеров плановой экономики, а именно — предельно низкий удельный вес инженеров и техников, с одной стороны, и высокую насыщенность рынка труда выпускниками вузов с широкой, по существу общеобразовательной, общекультурной гуманитарно-социальной и естественнонаучной подготовкой. Такого рода кадры заполняют рабочие места в административном аппарате, торговле, финансовых учреждениях, в сфере услуг и т.д. Их массовый приток способствует общему повышению культуры труда во всех сферах народнохозяйственной деятельности, росту общей культуры, качества семейного воспитания и общения между людьми" [21, с. 7].

В контексте реформ высшей школы ведутся целенаправленные поиски усовершенствования систем аккредитации учебных заведений. В странах с централизованными системами образования эти функции осуществляют соответствующие государственные ведомства. Во Франции законом о высшем образовании (1984) учрежден Комитет по оценке государственных научных и культурных учреждений, главная задача которого — оценка деятельности вузов. Комитет независим от каких-либо управленческих структур, подотчетен только президенту Республики. Результаты проверок и оценок широко публикуются и дают возможность судить об академическом уровне того или иного высшего учебного заведения [22].

Иначе обстоит дело в США, где огромное многообразие послесредних учебных заведений сочетается со значительной слабостью

государственного контроля за качеством их работы. Поэтому определяющую роль в аккредитации играют неправительственные профессиональные ассоциации медиков, юристов, инженеров и т.п. Считая одной из своих важнейших задач поддержание высокого престижа данной профессии и компетенции ее представителей, ассоциации очень строго оценивают результаты деятельности высших учебных заведений, устанавливая их место в иерархии вузов. Аккредитация способствует повышению качественного уровня деятельности учебных заведений. Она стимулирует проведение разнообразных мероприятий по модернизации содержания учебных курсов, активизации учебного процесса, широкому использованию новейших технических средств обучения.

В последние годы меняются критерии оценки деятельности высших учебных заведений. Прежде оценка исходила главным образом из того, насколько прочно студенты усвоили учебный материал, содержащийся в лекциях и литературе. Теперь усиливается тенденция ставить во главу угла не просто сумму усвоенных знаний, но прежде всего способность к успешному поиску необходимой научной информации, творческий подход к решению задач, умение синтезировать материалы разных учебных курсов или разных разделов данного курса, степень подготовленности к участию в проведении элементарного научного исследования.

Наряду с несомненными успехами стартовая подготовка специалистов в высшей школе далека от совершенства. Во многих учебных заведениях ее уровень явно невысок. Но и самые лучшие вузы не могут обеспечить подготовку специалистов "на все времена". Представители делового мира в западных странах нередко сетуют на то, что знания значительной части специалистов серьезно отстают от уровня стремительно развивающейся науки и техники, а также не отражают в достаточной мере динамичные изменения в социальной сфере.

В 1990 г. Ассоциация промышленников Франции констатировала, что большинство технических специалистов недостаточно знакомы с новейшими технологиями. Подобные заключения делают и американские промышленники. По мнению одного из руководителей компании "Дженерал Электрик", знания значительной части менеджеров отстают от уровня современной техники на 5—10 лет. Американские экономисты и политики неоднократно заявляли, что именно вследствие недостаточно модернизированной подготовки специалистов их страна не выдерживает экономической конкуренции с Японией. В американской литературе фигурирует даже особая единица измерения устаревания знаний специалиста — так называемый *период полураспада компетентности*. Этот термин,

заимствованный из ядерной физики, в данном случае означает продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устарения полученных знаний по мере появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50 %. На рубеже 80-х—90-х гг. этот период составлял 5—6 лет для инженеров на предприятиях с передовой технологией, а для медиков и биологов — всего 3—4 года. Таким образом, постоянное овладение новыми знаниями становится для специалиста необходимым условием сохранения его квалификации.

Поэтому все более заметное место в рамках высшей школы занимает *последипломное образование* — организованное и систематически осуществляемое обучение дипломированных работников с целью осовременить их профессиональные знания, устранить разрыв между ранее полученной ими профессиональной подготовкой и новыми требованиями, определяемыми развитием социально-экономической сферы, науки и культуры. Актуальна и задача удовлетворения "непрофессиональных", общекультурных потребностей специалистов.

С целью побуждать работников к постоянному совершенствованию и обновлению знаний в развитых странах функционируют тщательно разработанные системы, включающие в себя экономические, административные и моральные факторы. Во Франции, Италии, Швеции законодательно установлены некоторые льготы для лиц, совмещающих работу с регулярной учебой. В ряде стран принят такой порядок: если, скажем, работник, имеющий диплом техника, поступает в инженерный вуз по специальности, наиболее нужной предприятию, на котором он работает, то администрация оплачивает значительную часть стоимости обучения. Нередко предоставляется возможность посещать те или иные учебные занятия в рабочее время: для этого вводится гибкий график рабочего дня, позволяющий сотрудникам самим устанавливать часы своей работы в пределах определенного времени, например с 7 утра до 7 вечера. Практикуется также так называемая *концентрированная организация труда* — 10-часовой рабочий день при 4-дневной рабочей неделе.

Наконец, учеба дипломированных специалистов стимулируется повышением заработной платы и увеличением шансов на продвижение по служебной лестнице. И, напротив, сотрудники, не проявляющие желания совершенствовать свои знания путем систематической учебы, становятся первыми кандидатами на увольнение. Не удивительно поэтому, что в начале 90-х гг. около 40 % американцев, имеющих высшее образование, были охвачены различными видами последипломного обучения. Показательно, что наиболее охотно продолжают совершенствовать свои знания именно те работники, которые уже имеют высшее образование.

Важным побудительным мотивом стремления специалистов к последипломному обучению является их переаттестация. В США власти штатов регулярно проводят проверку компетенции государственных служащих, транспортников, медицинских работников, юристов, т.е. прежде всего тех специалистов, некомпетентная деятельность которых может нанести непосредственный ущерб здоровью и благосостоянию людей. Большую роль в аттестационной работе играют профессиональные ассоциации инженеров, медиков, юристов, менеджеров и т.д., которые регулярно проводят разностороннюю проверку соответствующих специалистов (уровень их подготовки, занимаемые должности, зарплата и т.п.). На основании изучения этих материалов составляется заключение о профессиональных качествах работников и создаются рекомендательные программы повышения квалификации специалистов разных категорий. Они используются промышленными фирмами, вузами и административными органами. Аналогичная деятельность, хотя и в меньших масштабах, ведется в Японии, ФРГ, Великобритании.

Последипломное образование за рубежом осуществляется в разнообразных формах.

В традиционных высших учебных заведениях — университетах и специализированных вузах — последипломная подготовка связана с широким внедрением трехступенчатой модели организации образования: бакалавр готовится к получению диплома магистра, а определенная часть магистров стремится стать докторами. Однако последипломное образование охватывает не только стационарно обучающихся студентов и аспирантов. Вузы теперь не ограничиваются стартовой подготовкой к будущей профессии, а уделяют все большее внимание переподготовке и повышению квалификации работающих специалистов. На Западе это нередко обозначается термином *возобновляемое образование*: речь идет о периодическом возвращении работающих специалистов к какой-либо организованной форме обучения, построенной по принципу чередования трудовой деятельности с определенными периодами учебы. Для них в ряде вузов создаются особые отделения, которые по численности слушателей немногим уступают традиционным факультетам, предназначенным для стационарного обучения.

При многих западноевропейских университетах созданы самостоятельные организационные подразделения, где осуществляется подготовка будущих докторов. В Германии функционируют около ста таких подразделений, так называемых *аспирантских колледжей*, финансируемых Германским научно-исследовательским обществом и правительствами земель. Расширяется сеть *докторских школ* во Франции. В 1990 г. только в парижском районе было открыто 30

таких школ, планируется их создание и в других регионах страны. Занятия и консультации в школах по подготовке докторов проводит университетская профессура.

Специфична организация последипломного образования в университетах Японии. Там за это целиком отвечает кафедра. Подготавливаемые магистерские и докторские диссертации должны по тематике соответствовать основным направлениям исследований, проводимых на кафедре, но в разных амплуа: докторанты исследуют крупные проблемы, будущие магистры решают более узкие задачи, связанные с темами докторантов, а студенты-старшекурсники выполняют конкретные задания и участвуют в проведении экспериментов. Руководитель кафедры обладает огромной властью. Именно он определяет тематику диссертационных исследований и ему принадлежит решающее слово при присуждении ученых степеней. Согласно японской традиции все члены кафедры продолжают поддерживать отношения фактически всю последующую жизнь. Кафедра сохраняет связь с вышедшими из ее стен магистрами и докторами, работающими в различных организациях и фирмах. Эта постоянная связь поощряется и стимулируется администрацией предприятий, поскольку создается возможность получать по мере надобности квалифицированные научные консультации.

Показательно, что до недавнего времени число японских специалистов, готовившихся на получение степеней магистра и тем более доктора, было относительно невелико. Это в значительной мере связано со специфической ситуацией на рынке труда. Крупнейшие японские компании при наборе инженерного персонала не слишком охотно брали специалистов с докторскими степенями. Преимущество нередко отдавалось скромным бакалаврам, поскольку считалось, что они более "послушны" и легко поддаются любой переподготовке на фирме. Но в последнее десятилетие повысилось внимание к подготовке докторов. В 1988 г. была создана первая в Японии аспирантская школа, которая должна каждые 3—4 года выпускать небольшую группу докторов.

В 70-х гг. в ряде американских университетов (Висконсийском, Мичиганском и др.) были созданы в порядке эксперимента оригинальные программы переподготовки дипломированных специалистов (преимущественно инженеров) с присуждением новой, пока неофициальной степени *профессионального совершенствования*. В отличие от традиционных академических степеней магистра и доктора наук, предусматривающих освоение четко определенной программы, степень профессионального совершенствования должна была присуждаться за изучение вариативного набора дисциплин, составленного на индивидуальной основе. Непременными условия-

ми являлись лишь высокий теоретический уровень учебного материала, его научная значимость и широко понимаемая актуальность. Эти программы не получили широкого распространения, но они представляют известный интерес как попытки найти новые формы последипломного образования наиболее способных технических специалистов.

Уникальным учреждением последипломного образования является *Европейский университет*. Этот учебно-исследовательский центр, основанный в середине 70-х гг., расположен во Флоренции, но ни одна страна не является его владельцем, он имеет общеевропейский статус. Прием проводится на конкурсной основе, прошедшие конкурс в своей стране приезжают во Флоренцию для собеседования, после которого и происходит отбор слушателей. Зачисляются лишь 10 % участников конкурса. В большинстве своем слушатели имеют степень магистра (или равноценный уровень образования) и готовят диссертации на соискание доктора философии, т.е. высшей научной степени в области гуманитарных наук, присуждаемой западноевропейскими университетами. Подготовка диссертаций идет на четырех факультетах: историческом, юридическом, экономическом и политологическом. Основная проблематика — европейская интеграция и связанные с ней разнообразные проблемы. Работа ведется по индивидуальным учебным планам, лекционных курсов мало, но проводятся многочисленные семинары, симпозиумы, круглые столы, консультации профессоров. Для успешной учебы необходимо знание двух—трех языков.

Западные университеты уделяют большое внимание повышению квалификации своего профессорско-преподавательского состава. Во Франции систематически проводятся коллоквиумы университетских профессоров как по содержанию и методам обучения отдельных учебных курсов, так и по философско-педагогическим проблемам развития образования. В США штатный профессор университета получает каждые 7 лет годичный оплачиваемый отпуск для повышения квалификации путем самообразования и стажировки в американских и зарубежных научных центрах. Профессора инженерных факультетов основательно знакомятся с организацией и деятельностью какого-либо конкретного предприятия. В этом случае профессор получает из первых рук информацию о проблемах современного производства и затем использует ее в учебной работе. Одновременно и предприятие извлекает пользу из пребывания и регулярно общения со специалистом высокого теоретического уровня.

Эффективная переподготовка дипломированных работников в наше время не может ограничиваться обновлениями знаний и навыков только по базовой специальности. В контексте противоречи-

вых процессов дифференциации и интеграции знаний возникают новые направления в науке, новые отрасли производства и соответственно обнаруживается потребность в специалистах новых профессий. Но подготовка и переподготовка в традиционной системе высших школ с их определенной консервативностью нередко отстает от такой потребности. Поэтому корпорации, фирмы, а также профессиональные ассоциации в развитых зарубежных странах создают собственные *учебные центры для повышения квалификации дипломированных специалистов*.

Эти центры по целям и характеру обучения не идентичны. В 50-х—60-х гг. в странах, где происходили особенно резкие структурные сдвиги в экономике и возникали новые отрасли производства (ФРГ, Япония), при совместном участии государства и частного капитала ускоренными темпами создавались учебные центры *под задачу*, т.е. готовившие узконацеленных технических специалистов для конкретных отраслей производства со специфической технологией. Они выполнили свою роль в решении конъюнктурных экономических задач. Но все более очевидной становилась необходимость усилить фундаментально-теоретический компонент переподготовки и повышения квалификации специалистов, у которых прочные знания той или иной конкретной отрасли народного хозяйства сочетались бы с широким общим естественнонаучным образованием и с пониманием актуальных социальных и гуманитарных проблем. Способствуя постоянному пополнению багажа знаний специалиста и более глубокому осмыслению проблемы, зачастую выходя за рамки узкой профессии, учебные центры призваны компенсировать то, что недополучено в вузе.

В западных странах функционируют многие сотни учебных центров. На это ассигнуются огромные суммы (до 10 % фонда заработной платы), и чем выше технологический уровень производства данной фирмы, тем больше внимания и средств уделяет она переподготовке своих кадров.

Важную роль в последипломном образовании играют *специализированные краткосрочные курсы*, организуемые фирмами или профессиональными ассоциациями инженеров, коммерсантов, медиков, работников средств массовой информации и т.п. Они могут быть автономными либо функционировать в системе учебных центров.

Большинство курсов предназначено для переподготовки технических специалистов. Например, американская компания "Вестерн Электрик", на предприятиях которой работают многие тысячи специалистов, установила правило, что каждый вновь принятый туда инженер должен пройти обучение на курсах по двум шестинедельным программам с полугодовым интервалом. Крупные промышлен-

ные фирмы ФРГ обязывают всех технических специалистов каждые 3—4 года проходить обучение на месячных курсах переподготовки и повышения квалификации, что дает возможность в случае необходимости относительно быстро переквалифицироваться и получить смежную профессию.

Особое внимание уделяется переподготовке *менеджеров*, поскольку считается, что именно от них в огромной степени зависит эффективность и конкурентоспособность современного производства. В каждой отрасли народного хозяйства существуют свои специфические особенности в работе по обновлению квалификации менеджеров, но есть и общие принципы и направления этой деятельности. Корпорации фирм исходят из того, что руководитель или менеджер любого уровня должен в соответствии с возложенными на него функциями отвечать следующим требованиям: 1) стремиться к постоянному обновлению знания; 2) быть способным принимать быстрые и правильные решения в экстремальных ситуациях и быть готовым к оправданному риску; 3) обладать необходимой коммуникабельностью, хорошо понимать психологию подчиненных, придерживаться кооперативного стиля руководства; 4) понимать характер связи своих служебных функций с технико-экономическими аспектами деятельности всего предприятия, добиваться минимизации затрат и повышения качества товаров или услуг.

Рациональная организация работы четырех-, пятинедельных курсов менеджеров в США схематически выглядит следующим образом. Первые две недели изучается теоретический материал преимущественно в форме лекций, затем слушатели делятся на группы по 5—6 человек и работают над проектами по решению конкретных задач. Проекты обсуждаются всем составом слушателей, а в последнюю неделю происходит их защита перед комиссией, куда входят руководители предприятия, представители вузов, научных обществ и профессиональных ассоциаций. По завершении занятий на курсах проекты используются их авторами в практической работе на производстве, а через 6—8 месяцев определяется степень эффективности данных нововведений. Если прежде при обучении менеджеров главное внимание уделялось формированию навыков достижения ближайших целей (немедленное снижение издержек производства и повышение прибыли), то теперь на первый план выступает осознание стратегических целей долговременного характера, прогнозирование разнообразных социально-экономических последствий принимаемых решений.

Повышение квалификации и переподготовка специалистов ведется дифференцированно. Работники среднего звена (как правило, бакалавры) обучаются обычно на внутрифирменных курсах. Выс-

ший же персонал проходит переподготовку вне фирм, в *межотраслевых учебных центрах*. Там изучаются теория и практика менеджмента, современные формы маркетинга, проблемы планирования производства, принципы международного технико-экономического сотрудничества, проблемы экологии, основы информатики, инженерная психология.

Лучшие учебные центры имеют штат высококвалифицированных преподавателей и мощную материально-техническую базу (лаборатории с новейшим оборудованием, видеоклассы, видеозаписи сотен учебных курсов и т.п.). Руководство центров считает своей важнейшей задачей обеспечить как можно большую интенсивность обучения. Поэтому объем учебных курсов сокращен по сравнению с университетским во много раз, опускается все общеизвестное или не имеющее непосредственное отношение к предмету обучения, преподаватели стремятся дать только новую и полезную информацию. Большое внимание уделяется внедрению новейших методик обучения. Наряду с проблемными лекциями широко применяются ролевые игры, социально-психологические тренинги, методы *мозгового штурма* и *самонаправляемого обучения*.

Развитие последипломного образования — важный аспект реформирования высшей школы, оказывающий значительное воздействие на ее организацию и деятельность. Это дает возможность установить наиболее рациональные сроки стартового профессионального послесреднего образования и в ряде случаев сократить эти сроки, растянутость которых часто связана не столько со сложностью изучаемых дисциплин, сколько с неразвитой технологией обучения. Поскольку каждые несколько лет все дипломированные работники будут проходить обстоятельную переподготовку, становится целесообразным существенно редуцировать читаемые студентам нормативные учебные курсы, сократить рецептурный материал и сосредоточить внимание на фундаментальной подготовке будущих специалистов.

Некоторые авторитетные деятели просвещения на Западе считают, что в большинстве вузов срок обучения должен быть небольшим, не превышать 3—4 лет, а завершение подготовки специалистов с высшим образование целесообразнее осуществлять уже в период их работы. При этом подчеркивается, однако, что данные предложения не относятся к врачам и педагогам, которым следует давать возможно более заверщенное образование именно в период стационарной стартовой учебы в высшей школе, но затем необходимо дальнейшее повышение квалификации на протяжении всей трудовой жизни.

Для нашей страны в условиях стремительно развивающихся противоречивых общественных процессов, глубоких структурных сдви-

гов в народном хозяйстве при переходе к рыночной экономике и наличии значительной безработицы в ряде отраслей производства эффективная переподготовка дипломированных специалистов приобретает особую актуальность. Важность тщательного изучения зарубежного опыта в этой области трудно переоценить.

В системе высшего образования на Западе сформировался обширный научный комплекс, цель которого — не только теоретическое обслуживание учебного процесса, но и развитие разных предметных областей гуманитарных, естественных, технических наук.

Лучшие западные университеты являются крупнейшими научными центрами; в США, Великобритании, ФРГ там сосредоточено более половины всех ученых. В США труды университетских профессоров составляют до 2/3 наиболее авторитетной научной литературы. Заметим попутно, что в эту деятельность огромный вклад вносят профессора-эмигранты; в 70-х—80-х гг. они составляли от 30 до 50 % всех американских лауреатов Нобелевской премии.

Главное внимание в научной работе уделяется фундаментальным исследованиям. Их результаты часто не предусматривают непосредственного практического использования, а ассигнования не предполагают прямой отдачи. Но администрация университетов стимулирует развитие фундаментальных исследований исходя из того, что они развивают научный потенциал сотрудников, приобщают к исследовательской деятельности лучших студентов, способствуют привлечению к работе в данном университете крупных отечественных и зарубежных ученых. В конечном счете это повышает престиж учебного заведения, что, в свою очередь, сулит и возможность получения дополнительных финансовых средств.

В последние десятилетия усиливается практическая ориентированность исследовательской работы в высшей школе. В ряде стран создаются учебно-научно-промышленные объединения, так называемые *парки*, или *технополисы*, сердцевиной которых выступают именно университеты. Эти комплексы соединяют функции подготовки высококвалифицированных специалистов, проведения научных исследований и промышленного освоения их результатов в наукоемких отраслях производства.

Один из наиболее известных парков функционирует при Принстонском университете. На его территории (650 га) в середине 80-х гг. размещались 50 фирм и исследовательских центров, где было занято более 5 тыс. специалистов. Университет сдавал эту землю в аренду за 1 млн долл. в год. Но это — не только способ преодолеть финансовые трудности; университет выбирает такие фирмы, которые нужны ему для сотрудничества с целью развития наукоемкой технологии. Принстонский парк может уже считаться традицион-

ным. Теперь создаются научно-технологические университетские парки нового типа — так называемые инкубаторы. Там ставится задача не привлекать к сотрудничеству уже существующие фирмы, а выращивать собственные. Их штаты комплектуются за счет выпускников технологических факультетов университета. В годы "холодной войны" в университетах США исследовательская работа ряда видных профессоров велась по заказу Пентагона; он ее и оплачивал. Теперь оборонная тематика сокращается, и исследователи вынуждены искать новых заказчиков.

Эти новые тенденции влекут за собой изменение характера финансирования государственных университетов. Главным источником были и остаются бюджеты штатов. Но в прошлом администрация штатов исходила из того, что основная задача университетов — обучение студентов, а научная работа является преимущественно инструментом для решения именно этой задачи. Поэтому на развитие науки в вузах выделялись очень скромные суммы. Но за последние 10—15 лет произошла известная переоценка ценностей: исследовательская деятельность университетов стала рассматриваться как важный фактор социально-экономического развития региона. Соответственно изменились приоритеты при финансировании целевых программ. Все бóльшая часть ассигнований предназначена на укрепление научных подразделений университета, строительство новых лабораторный корпусов и т.п. В финансировании научных исследований университетов все большее участие принимают крупные промышленные компании, владеющие высокотехнологическим производством; они выступают спонсорами ряда исследовательских программ, поставляют университетским лабораториям новейшую технику. Финансирование научных исследований осуществляется на основе контрактов, которые часто заключаются не с университетами или факультетами, а с конкретными профессорами, обладающими высокой научной репутацией. Наконец, показательно, что в западных странах в общих расходах на высшую школу доля ассигнований, идущих на учебную работу, относительно уменьшается, а затраты на исследовательские программы растут и абсолютно, и относительно.

Но должно ли расширение масштабов государственного финансирования науки в высшей школе непосредственно усиливать влияние властей на содержание и направленность исследований? Начиная с 70-х гг. эта проблема постоянно дискутируется на Западе.

Обратимся к ситуации в США. До недавнего времени, финансируя университетскую науку, особенно когда дело касалось социального знания, власти отдавали предпочтение тем исследованиям, которые не нарушали привычных представлений, не содержали

"травмирующей информации". Против такой политики выступали известные ученые Р. Нисбет, Г. Моргентау, Р. Салливен. Их настроение хорошо выразил американский деятель просвещения Р. Эшуорт: "Надо терпеливо разъяснять правительству, что университеты и колледжи не должны угодливо подчиняться любому требованию или капризу властей... Если финансирование науки в вузах будет зависеть от того, насколько содержание и выводы исследований отвечают ранее сложившимся представлениям власти имущих, то университеты и колледжи быстро научатся говорить только то, что власти знают и без них" [23, р. 21].

На фоне международных сопоставлений особенно видна наша недооценка значения развития науки в высшей школе. Большинство российских вузов — лишь учебные заведения; их вклад в большую науку остается пока незначительным. Это наносит ущерб как перспективам развития науки, так и результатам учебного процесса в вузах. "Ныне во всех ведущих университетах мира, — пишет академик РАН Ю.С. Кукушкин, — вся работа представляет собой единый процесс, в котором органически связаны научные исследования и преподавание. Чем прочнее этот сплав науки и образования, тем большим потенциалом успешного развития обладает университет. Там же, где связь эта ослабевает, возникает угроза падения уровня и научной, и педагогической деятельности университетов" [24, с. 369].

Однако преимущественное внимание к исследовательской работе в ряде западных университетов обнаруживает и определенные отрицательные последствия. Карьера и реноме преподавателя там зависят не столько от педагогической деятельности, сколько от участия в исследованиях и особенно от числа персональных публикаций. Сколь бы успешной ни была педагогическая работа преподавателя, он никогда не станет профессором, не имея собственных научных трудов. Отсюда и формула, распространенная среди преподавателей наиболее престижных американских вузов: "*publish or perish!*" ("*публикуйся или погибай!*"). В результате собственно учебные функции вуза порой оказываются фактически на втором плане.

Проблема соотношения педагогической и научно-исследовательской работы в высшей школе является объектом напряженной полемики, в ходе которой обнаруживаются буквально полярные взгляды. По мнению одних авторов, повышение роли научных исследований в университетах приводит к тому, что лучшие профессора все меньше занимаются преподавательской деятельностью. Ссылаясь на опыт своей многолетней работы в Калифорнийском университете, П. Фон Блум в книге под выразительным названием "Мертворожденное образование: критика американского исследова-

тельского университета" писал, что многие его коллеги-профессора не желали "возиться" со студентами, особенно на младших курсах и пытались передать их своим ассистентам, чтобы без помех вести научные исследования [25, р. 13]. Противоположную позицию занимает О. Ойен — генеральный директор Межуниверситетского европейского центра в Дубровнике. По его мнению, преподаватели слишком загружены работой со студентами, и это идет в ущерб науке: "Преподаватели увязли в процессе обучения, в связи с чем они не имеют возможности вести широкие научные исследования. Субсидии, поступающие из внешних источников, нередко имеют целевое назначение и направлены на решение мелких и незначительных проблем в ущерб проведению фундаментальных исследований" [26, с. 88].

Полемика по этой проблеме вышла за рамки индивидуальных публикаций. В Японии Центральный совет по образованию (совещательный орган при министерстве) еще в 70-х гг. высказывался за то, чтобы в университетах организовано отделить обучение от научных исследований, мотивируя это тем, что преподаватели склонны заниматься преимущественно научной работой в ущерб занятиям со студентами. Предложения эти не прошли, но сама постановка вопроса симптоматична.

Установление рационального соотношения между преподавательской и исследовательской деятельностью — одна из важных задач, стоящих перед высшей школой всех развитых стран.

В высшую школу интенсивно вторгаются рыночные отношения. Университеты состязаются за получение государственных ассигнований и заказов частных фирм на научные и конструкторские разработки, кафедры конкурируют между собой, стремясь привлечь лучших студентов к своим учебным программам; усиливается и конкуренция между студентами — сначала за поступление в наиболее престижный университет, затем за стипендии, за будущее своей карьеры. Не остается неизменным и облик университетской профессуры. Традиционный тип бескорыстного ученого и просветителя становится во многих случаях лишь достоянием истории. Относительно высокий заработок и социальный престиж университетского профессора привели к тому, что на эти должности стали стремиться энергичные и предприимчивые люди, для которых наука и гуманистические цели образования отнюдь не являются высшими ценностями.

В США преподаватели высших школ начали создавать собственные фирмы с целью доводки своих теоретических идей до практического воплощения и "продажи" научных достижений. По имеющимся данным, в начале 90-х гг. более 3 % штатных профессоров

университетов являлись одновременно владельцами и совладельцами фирм. Иногда исследовательские лаборатории вузов превращаются фактически в частные фирмы со своим аппаратом управления и своими источниками финансирования.

В зарубежной литературе эти процессы оцениваются неоднозначно. Многие представители вузовской профессуры с тревогой говорят о том, что вторжение рыночных отношений и нравов бизнеса в высшую школу и особенно предпринимательство деформирует цели и задачи университетов, разрушает систему академических ценностей. Но есть и другие мнения. Так, профессор социологии Нью-Йоркского университета М. Рихтер полагает, что предпринимательская деятельность профессора университета полезна, так как она может способствовать эффективной подготовке студентов к их будущей работе в деловом мире. Он также подчеркивает, что побудительным мотивом профессоров к созданию собственных фирм является не только "делать деньги", но и стремление обрести финансовую независимость от государственных бюрократических структур и частного капитала [27].

Происходящие изменения существенно преобразуют сам облик западного университета. Старинное учебное заведение с прочными традициями, относительно небольшое число студентов, прошедших тщательный отбор, тесные контакты студентов и преподавателей, значительная автономия и самоуправление — эта классическая *оксбриджская* модель университета во все большей мере уходит в прошлое. Меняется характер управления университетами. Прежде главную роль играла профессура, совмещая участие в управлении со своей основной, т.е. научно-педагогической деятельностью. Теперь во главе университетской администрации нередко становятся профессиональные менеджеры, для которых на первом месте находятся финансовые проблемы, а не принципы и характер учебного процесса.

Во всем мире, включая и самые развитые страны, перед высшей школой стоят серьезные проблемы. Значительное увеличение численности студентов сопровождается во многих вузах снижением качества подготовки специалистов. Отнюдь не завершен поиск рационального баланса между гуманитарными, естественнонаучными и техническими направлениями учебы, между теоретическими и практическими компонентами высшего образования, между учебной и исследовательской деятельностью преподавателей.

На решение этих и ряда других проблем направлен непрекращающийся процесс реформирования высшего образования. Он приобретает поистине международный характер. В 1997 г. в Палермо состоялась конференция на тему "Европейская программа измене-

ний в высшем образовании в XXI веке"; в ней приняли участие ректоры вузов и представители государственных структур 35 европейских стран. На конференции отмечались как достижения, так и недостатки в развитии высшего образования стран региона. Было признано необходимым развивать диверсификацию направлений учебы и образовательных программ высшей школы, ориентироваться в педагогической и исследовательской работе на специфические потребности той или иной страны, особое внимание уделять социальным, экологическим и культурологическим проблемам.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте сущность современного понятия *непрерывное образование*.

2. По каким направлениям идут реформы структуры общеобразовательной школы в странах Запада?

3. Каковы социальные и педагогические функции частных школ на Западе? Целесообразно ли, по вашему мнению, расширение сети частных школ в России?

4. Каков порядок поступления в высшую школу в разных зарубежных странах?

5. Охарактеризуйте и сравните типы послесредних учебных заведений в США и Франции.

6. Какое место занимает научно-исследовательская работа в деятельности западных университетов?

Примечания

1. Образование: сокрытое сокровище...
2. UNESCO. Statistical Yearbook. 1996.
3. Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation (France). 1995.
4. Образование в Российской Федерации. 1995.
5. Подробнее см.: Реформы образования в современном мире. М., 1995.
6. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. N.-Y., 1973.
7. Musgrave P.W. Sociology of Education. L., 1973.
8. Fourastié J. Les 40000 heures. P., 1972.
9. Capelle J. Contre le baccalauréat. P., 1968.
10. L'échec scolaire. "Doué ou non doué?" P., 1974.
11. Образование: сокрытое сокровище...
12. Там же.
13. UNESCO. Statistical Yearbook. 1996.
14. Российский статистический ежегодник. 1995.
15. L'Education nationale. 1959. № 28.
16. Le Guide du lycée. A l'usage des élèves, de leurs parents et de leurs professeurs. (Sous la direction de J.-M. Croissandeau). 1986.
17. UNESCO. Statistical Yearbook. 1996.
18. То же.
19. Карлов Н.В. Не построить храм без инженера // Свободная мысль. 1992. № 6.

20. Московские новости. 1997. № 26.
21. Тенденции развития и роль сферы образования: экономический и социальный аспект. М., 1994.
22. Organisation générale de l'enseignement supérieur en France. P., 1992.
23. *Asworth K.H.* Scholars and Statesmen. San-Francisco, 1972.
24. Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов. М., 1995.
25. *Von Blum P.* Stillborn Education: A Critique of the American research University. N.-Y., 1986.
26. Высшее образование в Европе (ежеквартальный журнал). Т. XV. № 1. 1990.
27. Academic labor market and career. N.-Y., 1988.

СТРАТЕГИЯ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разработка национальных образовательных стандартов. — Проблемы дифференциации обучения. — Учебные потоки, отделения, секции. — Элективные предметы. — Модернизация содержания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. — Проблемы религиозного образования. — Гуманизация и гуманитаризация образования.

Коренные изменения в экономике, технике и науке, в социальных отношениях и общественном сознании, а также новые функции разных звеньев школьной системы обусловили необходимость глубокой модернизации содержания общего образования, от которого в огромной степени зависят интеллектуальное и эмоциональное развитие молодого поколения, формирование его ценностных ориентаций, социальных, этических и эстетических идеалов, овладение необходимой совокупностью общих и предметных умений, приобретение первого опыта творческой деятельности.

Не только содержание общего образования, но и само это понятие подвергается пересмотру. Вот как об этом говорилось в докладе "Учиться быть": "Долгое время понятие *общее образование* имело ограниченный характер. Речь шла о некотором количестве традиционных дисциплин. Но различия между общими и специальными дисциплинами все более стираются. Многие знания, еще вчера считавшиеся лишь уделом специалистов, теперь стали компонентом общей культуры. Таковы экономические и социальные знания, важность которых увеличивается по мере того, как возрастает воздействие на каждого индивида экономических и социальных условий. Таковы в особенности технологические знания: чем больше современный человек подвергается воздействию мира техники, тем больше теоретическое и практическое изучение технологии становится необходимым для всех" [1, р. 220].

В наше время содержание общего образования обнаруживает глубокие противоречия:

между стандартизированным обучением всех учащихся и их индивидуальными интересами и способностями;

между логикой науки, ее постоянным усложнением и реальными познавательными возможностями школьников;

между тенденциями к специализации обучения и задачей всестороннего развития личности;

между господствующей в школьном обучении репродуктивной деятельностью и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями.

Эти противоречия носят глобальный характер и в разных странах ведутся интенсивные поиски путей их разрешения.

Проблемы стандартизации и дифференциации школьного образования

Один из важнейших аспектов современного развития школьного образования — определение и реализация национальных образовательных стандартов. Стандартизация образования может касаться разных его сторон, но чаще всего она относится именно к содержанию обучения. Национальный образовательный стандарт составляет сумму четко обозначенных нормативных требований к содержанию учебных программ, т.е. тот обязательный минимум знаний и умений, которым должны овладеть все школьники данной страны.

Разработка государственных образовательных стандартов развернулась на Западе в 60-х гг.; она продолжается и в наше время, поскольку в стандарты постоянно вносятся коррективы. Правда, сам термин *стандарт* употребляется не всегда и не во всех странах. Иногда заменой ему служат такие термины, как *ядро содержания* или *общенациональная программа* или *базисное содержание* и т.п. Но фактически все они синонимичны.

Процедура разработки стандартов и методы их реализации зависят от особенностей организации образования в той или иной стране. В централизованных системах образования национальные стандарты фактически всегда существовали в виде учебных планов и программ, утвержденных государственным ведомством образования и обязательных для всех школ страны. Иное дело — в децентрализованных системах, для которых общенациональные стандарты содержания школьного образования — принципиально новое явление. Поэтому именно в этих странах, прежде всего в США и Великобритании, в последние 10—15 лет были предприняты наибольшие усилия в этой области.

"В отличие от других стран, — отмечала американская исследовательница Рут Б. Лав, — где программы национального образования в школах составляются в центре, в США вопрос о том, что и в каком количестве преподавать, решался на уровне штатов и на местном уровне. Одни школы могут направлять большую часть своих образовательных усилий в область математики и естественных наук, другие — в область английского языка, третьи — в область профессионального образования... Такое разнообразие образовательных программ оказывает плохие услуги и учащимся, и учителям. Оно также оказывает плохие услуги обществу в целом..." [2, с. 40].

Важным импульсом, интенсифицировавшим разработку стандартов в США, стала резкая критика уровня обучения американских школьников, содержащаяся в известном докладе "Нация на грани риска" (1983) и в других официозных публикациях. При этом подчеркивалось, что стандарты должны способствовать достижению мирового лидерства США по качеству образования, что, в свою очередь, необходимо для удержания экономического лидерства в условиях усилившейся конкуренции на мировом рынке. Показательна эволюция федерального законодательства об образовании, отражающая изменения приоритетов государственной политики США. Если в 1958 г., как бы в ответ на запуск в СССР первого искусственного спутника Земли, был издан "Акт об образовании в целях национальной обороны", то через три десятилетия появился "Акт об образовании в целях укрепления экономической безопасности" (1987).

В начале 80-х гг. первые попытки определения национальных стандартов школьного образования в США предпринимались в значительной мере вслепую и наталкивались на ряд нерешенных вопросов, касающихся самой сути стандартизации. Некоторые из них четко сформулировал видный деятель образования Дж. Джонстон: "Что мы будем понимать под стандартами вообще? Какие из них должны преобладать в нашей системе образования? Как можно оценить достижения на различных образовательных уровнях? Какие критерии оценок наиболее реалистичны? Можем ли мы избежать различий между двумя типами образования в США — государственным и частным? Какие проблемы возникнут, когда местные интересы станут противоречить общенациональным государственным целям?" [3, с. 9].

В 1991 г. в США был создан Национальный совет по стандартам образования и тестирования, под эгидой которого стали действовать комиссии по разработке стандартов содержания отдельных учебных курсов — математики, естествознания, английского языка, истории. В этом же году был опубликован правительственный документ: "Америка-2000: стратегия в области образования" [4]. Он намечал перспективы развития разных образовательных институтов на последующее десятилетие, но главное внимание уделялось школе. Приведем несколько его положений, определяющих важнейшие цели образовательной стратегии:

все дети, поступающие в школу, уже будут подготовлены к учебе;

не менее 90 % молодых людей будут успешно заканчивать полную (12-летнюю) среднюю школу;

в каждой школе будут созданы условия для успешного овладения учебным материалом и развития способностей;

все американские школы освободятся от наркотиков и насилия; каждый взрослый американец овладеет знаниями и умениями, необходимыми для конкурентоспособности американской экономики в мире, а также для осуществления своих гражданских прав и обязанностей.

Один из пунктов документа утверждал, что к началу XXI в. американские школьники обгонят своих зарубежных сверстников в овладении знаниями по математике и естественнонаучным дисциплинам. В обоснованности таких амбициозных утверждений можно усомниться, но четкая формулировка подобной цели свидетельствует о том внимании, которое проявляется к проблемам образования на самом высоком правительственном уровне. Авторы документа подчеркивали, что, хотя в реализации этой стратегической программы, как и вообще в образовательной политике США, роль федеральных властей весьма ограничена, тем не менее она не сводится к нулю: "Вашингтон может помочь, определяя стандарты, выявляя примеры достижений, осуществляя некоторое дополнительное финансирование, создавая гибкую систему отчетности..." [5].

На основе разработанных стандартов в США создан образец учебного плана под символическим названием "Учебный план средней школы Джеймса Медисона" (Дж. Медисон — четвертый президент США (1809—1817), видный деятель просвещения). Он делится на две части: первая — от детского сада до восьмого класса включительно, вторая — IX—XII классы.

В восьмилетней школе действует единый учебный план. По ее окончании все учащиеся должны овладеть прочными навыками чтения, грамотного письма, литературной речи и арифметических действий, иметь начальные сведения по естествознанию, знать важнейшие события истории Америки и мира, т.е. должны быть подготовлены к серьезной учебе в старших классах средней школы. В IX—XII классах предусматривается значительное повышение роли обязательных академических дисциплин. Элективные предметы остаются, но они могут занимать не более 25—30 % учебного времени. Учебный план составлен так, чтобы не было гуманитария, игнорирующего математические и естественнонаучные знания, и чтобы не было физика или биолога, не знающего литературы и иностранного языка. Однако поскольку региональные и местные органы управления образованием обладают высокой степенью автономии, то все национальные стандарты носят не обязательный, а лишь рекомендательный характер [6]. Отметим, что в США порой высказываются опасения, не приведет ли повышение теоретического уровня общего образования к дальнейшему социальному расслоению молодежи. Об этом пишет американский автор П. Поссе-

мото: "Не все согласны с тем, что надо повышать академические стандарты. Есть мнение, что такое повышение стандартов приведет к отсеву из школ, вызовет у учащихся чувство боязни и разочарования в учебе. Те, кто разделяет подобную точку зрения, считают, что существующие социально-экономические условия не обеспечивают оснований для повышения стандартов. Они спрашивают, возможно ли установить единые высокие академические критерии для всех учащихся, учитывая экономическую и культурную разнородность американского общества" [7, с. 65].

В Великобритании децентрализованная система образования, при которой школы могли самостоятельно создавать свои учебные планы и программы, порой значительно отличавшиеся друг от друга, уже в течение двух—трех последних десятилетий вызвала резкую критику со стороны разных групп общественности страны. Переломным моментом стал Закон об образовании 1988 г., провозгласивший установление национального стандарта общего образования. Он определяет круг образовательных предметов (всего их одиннадцать), которые должны обязательно изучаться во всех школах страны [8]. После принятия закона были организованы комиссии по пересмотру содержания основных школьных дисциплин. К началу 90-х гг. они разработали новые учебные программы, которые фактически стали стандартами и теперь внедряются в практику работы школ. Так же, как и в США, они предусматривают усиление акцента на изучение обязательных дисциплин естественно-математического и гуманитарного циклов. На обязательные предметы отводится до 75 % учебного времени. Деятельность предметных комиссий координирует Национальный совет по учебным программам. В 1993 г. Национальная комиссия по образованию ("Комиссия лорда Волтона") опубликовала доклад "Учиться преуспевать". Название этого объемного документа, насчитывающего несколько сот страниц, как бы перекликается с известным докладом ЮНЕСКО "Учиться быть". Главное внимание в докладе "Учиться преуспевать" уделяется определению стратегических направлений развития образования; ряд его рекомендаций, особенно касающихся образовательных стандартов, во многом аналогичны тем, которые содержатся в упомянутом выше документе США "Америка-2000" [9].

В странах с централизованными системами образования также ведется интенсивная работа по установлению новых стандартов содержания общего образования, т.е. по пересмотру государственных учебных планов и программ. Но здесь, в отличие от США и Великобритании, выдвигается задача не сокращения, а, напротив, увеличения роли элективных предметов.

В нашей литературе последних лет японская система образования характеризуется преимущественно восторженными эпитетами.

Однако сами японцы далеко не во всем удовлетворены положением дел в этой области. Государственный комитет по школьной реформе опубликовал в 1985 г. доклад, в котором резко критиковал систему школьного образования Японии за крайнее единообразие, отсутствие необходимой гибкости, недостаточный учет индивидуальных особенностей учащихся, а также за такие стандарты содержания образования, которые вели к перенасыщению учебных программ и соответственно к сильной перегрузке школьников. Японские деятели просвещения и видные педагоги ставят вопрос о необходимости большей вариативности в содержании школьного образования и гибкости учебных программ. Эти тенденции в определенной мере просматриваются в последних преобразованиях. Однако традиционные черты униформизма сохраняются. Даже по новым, более диверсифицированным учебным планам факультативы и предметы по выбору занимают не более 12 % учебного времени.

Значительные изменения претерпевает стандарт общего образования во Франции. Созданная при Министерстве национального образования комиссия по пересмотру содержания школьного образования опубликовала в 1989 г. обширный доклад, излагающий официозную позицию по вопросу о том, в каком направлении следует осуществлять модернизацию. В докладе указывалось, что сформулированными там принципами должны руководствоваться специализированные рабочие группы при внесении конкретных изменений в содержание учебных курсов.

Перечислим главные из этих принципов.

1. Школьные программы следует периодически пересматривать в соответствии с развитием науки, техники и социальной сферы.

2. Чтобы осуществить синтез знаний, улучшить их качество и повысить заинтересованность учащихся, необходимо установить правильное соотношение между учебными предметами, исходя из основных целей общеобразовательной или технологической подготовки.

3. Образование должно отдавать предпочтение знаниям, умениям и навыкам, способствующим развитию творческого мышления.

4. Постоянное увеличение объема научных знаний делает бессмысленным амбициозное стремление к энциклопедизму. В содержании образования следует выделить обязательную часть, представляющую собой сумму знаний, абсолютно необходимых каждому человеку, и факультативную часть, позволяющую учитывать индивидуальные склонности и способности школьников.

5. Там, где это необходимо и возможно, следует ослабить жесткое противопоставление теоретического и практического материала, гуманитарных и естественных наук, интеллектуальной и физической подготовки на всех этапах школьного образования.

6. Современные знания ни в коем случае не должны быть принесены в жертву изучению прошлого; в первую очередь это относится к гуманитарным дисциплинам.

7. Изменять содержание учебных курсов можно только после тщательной экспериментальной проверки с последующей переподготовкой учителей.

8. Не стремясь слепо следовать иностранным моделям, следует, однако, находить вдохновляющие идеи в программах зарубежных стран, прежде всего европейских. Такое сопоставление позволило бы устранить устаревшие черты отечественной системы, заполнить пробелы, усилить конкурентоспособность французской системы образования на международной арене. [10, р. 15—20].

В нашей стране до недавнего времени не употреблялся термин *образовательный стандарт*, но роль *стандарта* реально играли единые государственные учебные планы и программы. Они предусматривали относительно большой объем содержания общеобразовательных дисциплин. Образовательный уровень населения России и ряда других республик Советского Союза считался одним из самых высоких в мире. Но многие учебные курсы были крайне идеологизированы, а жесткое единообразие программ препятствовало проявлению инициативы учителя, не обеспечивало достаточных условий для развития индивидуальных способностей и склонностей учащихся.

В современных условиях развивающееся многообразие типов школ и учебных предметов делает крайне актуальной задачу определения новых стандартов. Они должны установить достаточный для полноценного образования федеральный минимум содержания школьных учебных программ, который бы противостоял опасным центробежным стремлениям, и вместе с тем обеспечить необходимую вариативность содержания образования в рамках регионов и отдельных учебных заведений. В предисловии к изданию 1998 г. "Учебные стандарты школ России" указывается: "Нам в России с ее огромной территорией и этническим многообразием важно сохранить то единство образовательного пространства, которое мы получили в наследство от СССР, но вместе с тем перевести его в новое качество, соответствующее новым экономическим, политическим, административным условиям" [11, с. 3].

Важность разработки и внедрения в практику национальных образовательных стандартов трудно переоценить. Их значение не ограничивается рамками дидактики. Стандарты способствуют консолидации населения страны, формированию чувства общности, осознанию духовной и культурной идентичности, наконец, укреплению целостности государства. Эти аспекты приобрели в наше время исключительную актуальность.

Однако стандартизация таит в себе и определенные опасности. В докладе комиссии Делора отмечается, что школьное образование, основанное на жестких стандартах, ограничивает возможность развития личности, навязывает всем детям единую культурную и интеллектуальную модель без достаточного учета индивидуальных способностей и склонностей. Авторитетные педагоги, психологи, социологи как на Западе, так и в нашей стране настойчиво подчеркивают, что стандартизация содержания образования ни в коем случае не должна означать стандартизацию личности учащегося. Напротив, следует стимулировать развитие нестандартного мышления школьников, нестандартных, оригинальных подходов к решению встающих перед ними задач. Поэтому в образовательных стандартах целесообразно фиксировать лишь минимально необходимые знания и умения, сохраняя широкий простор для вариативных учебных программ.

Этим и определяется первостепенная важность диалектической связи между стандартизацией образования и дальнейшим совершенствованием систем дифференцированного обучения.

Дифференциация обучения — одна из наиболее сложных проблем, стоящих перед школьным образованием. Споры вокруг нее делятся буквально сотни лет; они начались задолго до появления самого термина *дифференциация обучения*.

Еще Я.А. Коменский указывал на необходимость постоянно учитывать индивидуальные способности и склонности детей в процессе обучения. "Встречаются счастливыцы, — писал он, — которые все постигают, но нет недостатка и в таких, которые в определенных предметах удивительно непонятливы и тупы. Иной в спекулятивных науках — орел, а в практической мудрости — осел с лирой. Иной в музыке туп, а в остальном способен к обучению. У другого подобное положение имеет место с математикой или поэзией, или с логикой. Что здесь делать? Куда не влекут способности, туда не толкай. Бороться с натурой — напрасное дело... И если никого из учеников не будут к чему-либо принуждать против воли, то никто и не будет вызывать у учеников отвращения и притуплять силу ума; каждый легко будет идти вперед в том, к чему его (по велению высшего провидения) влечет скрытый инстинкт, и затем на своем месте с пользой послужит богу и человеческому обществу" [12, с. 300—301].

Однако педагогическая классика знала и другие точки зрения. Так, Ф. Гегель, являвшийся в течение ряда лет директором гимназии в Нюрнберге, решительно выступал против того, чтобы в школе учитывалось своеобразие интеллектуальной и эмоциональной сферы отдельных учащихся: "Мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика ... является со-

вершенно пустым и ни на чем не основано... Своеобразие детей терпимо в семейном кругу, но в школе ... приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкали от своей индивидуальности" [13, с. 122].

В наше время никто не отрицает первостепенной важности учета как личностного своеобразия учащихся, так и разнообразных общественных потребностей при организации обучения.

В развитии современной науки и производства обнаруживаются две диалектически противоречивые тенденции. Одна из них — растущая *интеграция*. Усиливаются взаимосвязь и взаимопроникновение различных научных дисциплин, на стыках которых возникают новые науки и совершаются ныне наиболее важные открытия. Для квалифицированных работников любой сферы деятельности все большую роль играют наряду с глубокими профессиональными знаниями и навыками широкая общая культура и обстоятельное знакомство со многими смежными областями. Развивается, однако, и другая тенденция. Огромный и все усиливающийся объем научных и профессиональных знаний исключает возможность "универсализма". Непременным условием достижения успехов в любой деятельности является *специализация* работника, хотя сам характер этой специализации претерпевает существенные изменения. Сбалансированная специализация необходима (во всяком случае, на нынешнем этапе общественного развития) и для общества, и для личности, ибо она способствует развитию производительных сил, науки, культуры и одновременно отвечает разнообразию способностей и задатков людей, их индивидуальной склонности к тому или иному виду деятельности.

Все это делает необходимым осуществление в той или иной форме дифференциации обучения. Но как правильно определить различия в учебных планах и программах, время введения дифференциации, методы и темпы ее углубления? Соответствует ли та или иная система дифференциации обучения конкретным нуждам национального производства? В какой мере она учитывает индивидуальные способности и склонности учащихся? Обеспечивает ли она полноправность каждого из направлений учебы? Эти вопросы до сих пор не получили однозначного решения, проводятся многочисленные эксперименты, идет интенсивный поиск наиболее рациональных форм и методов дифференциации.

На Западе неполная средняя школа, т.е. первый цикл среднего образования, имеет, как правило, унифицированную структуру и в большинстве стран не делится на четко очерченные секции или потоки. Основные учебные предметы обязательны для всех учащихся и изучаются ими либо в одинаковом объеме, либо с относительно небольшими различиями.

Проблемы дифференциации обучения особенно актуальны для старших классов полной средней школы. У юношей и девушек 15—18 лет обычно проявляются с гораздо большей четкостью, чем у подростков, склонности и способности к углубленному изучению того или иного цикла учебных предметов. Одновременно существенно увеличиваются как объем, так и сложность учебного материала. И если школа игнорирует или недооценивает значение индивидуальных склонностей и способностей учащихся, то учебный процесс все дальше отходит от оптимального режима. Соответственно ухудшаются и его результаты.

В общеобразовательных средних школах разных стран дифференциация обучения осуществляется не идентичными путями.

Один путь — наличие стационарных отделений и секций. Каждое из них строит занятия в строгом соответствии с учебными планами и программами, введенными именно для данного профиля обучения и обязательными для всех учащихся, избравших его. Факультативы и предметы по выбору играют вспомогательную роль, и их удельный вес в общем балансе учебного времени относительно невелик.

Выразительным примером такой системы является трехлетний французский лицей (10-й—12-й годы обучения). В X классе действует общий, обязательный для всех учащихся учебный план, включающий французский язык, историю, географию, граждановедение, иностранный язык, математику, физику, естествознание, физическое воспитание. Кроме того, учащимся предлагается набор предметов по выбору для углубленного изучения. В него входят древние и иностранные языки, математика, специализированная спортивная подготовка, предметы прикладного характера, такие, как машинпись, введение в технологию и т.п. В XI—XII классах дифференциация углубляется и принимает жесткие организационные формы. Обучение идет по четырем направлениям: гуманитарному, естественнонаучному, социально-экономическому и технологическому. Каждое направление делится в свою очередь на несколько секций. Например, внутри естественнонаучного направления выделяются секции "Математика и физика" и "Математика и биология"; технологическое направление представлено такими секциями, как "Механика", "Электротехника", "Электроника" и т.п. Различия между секциями в наборе учебных дисциплин и во времени, отводимом на их изучение, весьма значительны. В XII классе в обязательном учебном плане в секции "Философия и филология" на философию в неделю отводится 7 часов, на иностранные языки — 7—8 часов, на предметы естественнонаучного цикла — 1,5 часа. Математика относится к предметам по выбору наряду с древними

языками, изобразительным искусством, музыкой, театроведением. В то же время в секции "Математика и физика" математика занимает 6 часов в неделю, физика и химия — 5 часов, биология и экология — 5 часов, тогда как философия — 3 часа, иностранный язык — 2 часа.

Стационарные отделения и секции с особыми учебными планами и программами существуют также в старших классах средних школ Италии, Испании, Нидерландов, Дании и в некоторых других странах. При этом четко выявляются национальные особенности. Например, в трехлетней гимназии Дании (10-й—12-й годы обучения) образуются, как и во Франции, гуманитарные и естественно-математические секции, но своеобразие датской системы дифференциации состоит в том, что в XI классе гимназии различий в обязательных учебных планах разных секций меньше, чем в десятом, а в выпускном классе обязательные учебные планы абсолютно идентичны; специализация на разных отделениях осуществляется лишь при помощи предметов по выбору, на которые отводится половина учебного времени (15 часов из тридцати). В последние годы в ряде школ созданы новые секции с несколько иным набором профилирующих дисциплин: филологическая (с обязательным изучением датского, английского, немецкого и французского языков), "Математика и химия", "Математика и английский язык", "Математика, иностранный язык и спорт".

В ряде стран дифференциация строится на принципиально иной основе. Главную роль в специализированном обучении играет широкий спектр элективных предметов.

Такая система характерна для средней школы США, где она сложилась еще в начале нашего столетия. Первоначально элективные учебные курсы предназначались главным образом для тех учащихся, которые не ориентировались на продолжение образования в университетах и колледжах; им давалась возможность выбирать в качестве основных предметы чисто практического характера, которые помогали бы как можно скорее вписаться в активную жизнь. Реформы последних десятилетий несколько изменили систему элективных учебных курсов. Некоторые наиболее утилитарные предметы, имеющие мало общего с задачами общеобразовательной школы, были изъяты; несколько уменьшилось и общее число элективных дисциплин. Тем не менее и сейчас они занимают очень большое место в общем балансе учебных дисциплин. В последних классах младшей средней школы на них приходится более трети всего учебного времени. Предметами по выбору здесь могут быть как практические курсы (домоводство, машинопись, слесарное дело и т.п.), так и академические дисциплины, не являющиеся обязательными (например, биология).

В старшей средней школе США дифференциация углубляется. Организуются ряд учебных профилей, все многообразие которых в конечном счете можно свести к двум типам — академическому и практическому, имеющим принципиально разные целевые установки, реализующиеся прежде всего с помощью элективных предметов. Число обязательных предметов весьма ограничено (английский язык, общественные дисциплины, небольшие учебные курсы математики и естествознания), хотя наметилась тенденция к некоторому их увеличению. Наряду с ними — многие десятки предметов по выбору. Учащиеся академических потоков в большинстве случаев исходят из требований высших учебных заведений и потому главные усилия обращают на изучение набора традиционных общеобразовательных дисциплин — литературы, английского и иностранного языков, математики, физики, химии, биологии. Возможен также выбор новых учебных курсов, ранее не входивших в школьные программы, таких, например, как антропология, социальная психология и т.п.

Те учащиеся, которые не ориентируются на поступление в высшую школу, выбирают главным образом учебные курсы практического цикла. Девушки, готовящиеся к конторской работе, изучают машинопись, стенографию, основы делопроизводства и т.п., а также элективные курсы в рамках домоводства (экономика домашнего хозяйства, уход за ребенком и т.п.). Те, кто предполагает работать в промышленности, могут изучать техническое черчение, автомеханику, электронику. Будущие работники сельского хозяйства знакомятся с основами земледелия и животноводства. Ряд элективных предметов не имеют профессиональной направленности: это музыка, танцы, спортивные игры, а также общеобразовательные предметы, не являющиеся обязательными.

Дифференциация должна способствовать росту активности учащихся в их учебной деятельности, лучше готовить их к осознанному выбору будущей профессии. Система, при которой значительная часть учебного времени уходит на профилирующие дисциплины, дает возможность изучать их на относительно высоком теоретическом уровне, подчас вводить в них разделы, выходящие за рамки традиционных школьных программ. Некоторые видные ученые в разных странах считают углубленную дифференциацию обучения в средней школе необходимой для эффективной подготовки будущих высококвалифицированных специалистов, особенно в области математики и естественных наук. По их утверждению, наибольшая продуктивность научных работников этого направления падает, как правило, на молодой возраст. Поэтому следует начинать их специализированное обучение как можно раньше; в противном случае бу-

дет нанесен ущерб поступательному развитию науки. Такие соображения заслуживают внимания.

Представляется, однако, что жесткая специализация обучения в средней школе несет в себе угрозу сужения интересов и общего кругозора учащихся, односторонности их интеллектуального и эмоционального развития, а тенденция к сокращению материала гуманитарных дисциплин на естественно-математических направлениях учебы может отрицательно сказаться на общекультурном уровне молодежи и на формировании нравственных качеств личности. При такой углубленной специализации старшие классы средней школы фактически утрачивают общеобразовательный характер, превращаются в своего рода пропедевтические курсы соответствующих факультетов высшей школы.

К тому же следует учитывать, что распределение учащихся между разными специализированными отделениями средних школ нередко происходит не по способности, а скорее "по неспособности". Определенная часть молодежи выбирает гуманитарное направление занятий не столько по склонности к этим наукам, сколько из боязни математики и физики. В ряде западноевропейских стран в силу глубоко укоренившихся традиций большинство девушек выбирают гуманитарный профиль обучения. В результате гуманитарные отделения средних школ оказываются самыми многочисленными, что впоследствии приводит к диспропорциям в системе специализированной подготовки кадров и обостряет ситуацию на рынке труда.

В принципе система дифференцированного обучения должна как бы опережать развитие производства, поскольку одна из важнейших функций образования — подготовка работников будущего. Но существующая система дифференциации обучения в средней школе в большинстве случаев не только не опережает, но, напротив, отстает от углубляющейся дифференциации общественного производства. Поэтому актуальной задачей остается установление наиболее оптимального соотношения между инвариантным *ядром* содержания школьного образования и разнообразными дифференцированными элективными учебными курсами.

Поиски путей модернизации учебных дисциплин

Несоответствие содержания школьного образования объективным требованиям научно-технической революции становилось очевидным уже на первом этапе ее развития, в 50-х—60-х гг. С тех пор и вплоть до наших дней на Западе трудно найти деятеля просвещения или педагога-теоретика, который не выражал бы крайнего неудовлетворения ситуацией в этой сфере. Резкой крити-

ке подвергались и общеметодологические установки, лежащие в основе построения учебных планов, и конкретные программы учебных предметов, и результаты проводящихся реформ.

В начале 60-х гг. крупный французский дидакт Р. Галь признавал, что учебные планы и программы общеобразовательных школ в западных странах не базируются на научной методологической основе и поэтому не могут дать объективной картины мира и закономерностей его развития. "Нагромождение противостоящих друг другу дисциплин, — писал он, — вызывает подлинный хаос, где нет никакого единства, никакой упорядоченной системы знаний" [15, р. 25]. В 1975 г. другой видный французский педагог Ж. Тома отмечал, что составители учебных программ действуют интуитивно-эмпирически, игнорируя новейшие данные педагогики и психологии [16, р. 130]. Западногерманский педагог-теоретик В. Клафки развивал ту же мысль: "Главной причиной неудовлетворительной ситуации является отсутствие такой концепции общего образования, которая учитывала бы современные политические и педагогические реалии, существующие проблемы и опасности, исходила бы из потребностей и возможностей нашего настоящего и будущего" [17].

В коллективном труде американских дидактов, опубликованном в 1977 г., констатировалось, что программы учебных дисциплин не отвечают необходимым дидактическим требованиям, не реализуют задачу установления межпредметных связей, обнаруживают неспособность связать исторический материал с проблемами современности, игнорируют ценностные, воспитывающие аспекты обучения: "Ученик ориентируется на пассивное усвоение материала, рассудок глушит чувства, усвоению нравственных норм отводится второстепенная роль, эстетическое воспитание серьезно недооценивается" [18, р. 197]. В докладе "Нация на грани риска" (США, 1983) отмечалось: "Программы средней школы до такой степени размыты и раздроблены, что их можно сравнивать с таким кафе, где закуску и десерт выдают за основные блюда".

Перечень подобных оценок можно было бы продолжать до бесконечности. Но если в констатации слабостей и пороков содержания школьного образования западные педагоги обнаруживали значительную общность взглядов, то вокруг программ и рекомендаций, имеющих цель преодолеть кризисное состояние, до сих пор не прекращается острая полемика. Пытаясь разобраться в ее существе и определить позиции спорящих сторон, Ф.Г. Кумбс так резюмировал различные подходы к определению характера школьного образования: "Должны ли это быть практические навыки плюс какой-то запас общеобразовательных знаний? Или же, наоборот, на первом месте должно стоять общее образование, на втором — развитие

способностей, необходимых для приобретения производственных навыков, а само овладение производственными навыками будет происходить в ходе предстоящей трудовой деятельности и в процессе обучения на производстве? Если принять последний вариант, то какого рода общее образование должны получать учащиеся? Будет ли это бледная копия программы старой школы, которая готовила учащихся в университет и лепила всех по одному образцу? Или это будет новый тип общего образования? И в любом случае, каким образом эта новая, перестроенная система образования сможет вооружить всех учащихся в равной мере высокими знаниями, обеспечить им должное положение в обществе и уважение их сограждан...?" [19, с. 118].

Обострению противоречий способствовал сохранившийся до недавнего времени в большинстве западных стран дуализм школьной системы. Если в обязательных школах, предназначенных для основной массы детей, акцент делался на усвоение ограниченного круга конкретных знаний и навыков преимущественно утилитарного характера, то в полных средних школах, напротив, на первый план выступали узко понимаемая интеллектуальная выучка, способность к формально-логическим дедуктивным умозаключениям, изоляция памяти, выработка изящных форм выражения и т.п. Вопросы о реальной полезности знаний и о их связи с практикой не уделялось должного внимания.

Яркая характеристика такой традиционной концепции образовательных целей средней школы содержалась в докладе комиссии Фора "Учиться быть": "Мы знаем, что академическая модель, которая до сих пор в чести во множестве стран и которая в определенных временных и общественных условиях давала ожидавшиеся от нее результаты, сегодня устарела, исчерпала себя не только по отношению к широким слоям населения, но и применительно к буржуазной молодежи, в интересах которой она некогда была создана. Она бесстрастно воспроизводит стереотипы прежних поколений. Она ставит во главу угла теоретизирование и запоминание ..., отдает предпочтение письменным конструкциям в ущерб живой речи, непосредственности и творческим поискам. Она неправомерно изолирует гуманитарные знания (рассматриваемые как не научные) от естественно-математических наук (рассматриваемых как не имеющих отношения к гуманитарным). Она отъединяет так называемое *общее образование* от так называемого *технического* ... Всякий практический труд вызывает у нее острые аллергические реакции" [20, р. 222]. Через четверть века доклад комиссии Делора фактически повторяет прежние негативные оценки: "В школьном образовании во все большей степени отдается предпочтение развитию абстрактных знаний в ущерб другим человеческим качествам, таким,

как воображение, способность к общению, стремление работать в коллективе, чувство прекрасного или стремление к духовности, а также ручной труд" [21, с. 59].

Одна из наиболее сложных проблем модернизации содержания образования связана с тем, что в условиях небывало быстрого приращения научного знания расширяется объем учебного материала в школьных программах. Предпринимающиеся время от времени попытки его сокращения оказываются в большинстве случаев малоэффективными. Место редуцированных разделов учебных курсов немедленно занимает новый материал, часто оказывающийся еще более объемным. В результате усиливается перегрузка учащихся со всеми ее отрицательными последствиями. Противоречие между усложняющимся учебным материалом и реальными познавательными возможностями школьников приобретает все большую остроту.

Составители программ исходят из посылки, согласно которой каждый учащийся должен овладеть совокупностью необходимых знаний и умений. Но что считать необходимым? Широко распространенная формула "культурный человек не может не знать ..." имеет смысл только тогда, когда ее конкретное содержание вписано в определенный исторический и социальный контекст.

Какие знания должны стать достоянием каждого современного человека? Какие компоненты нынешнего образовательного багажа выпускника школы сохранят свое значение в ближайшие десятилетия, а какие окажутся вскоре безнадежно устаревшими? Где проходит граница между специализированными знаниями и материалом, относящимся к "общей культуре"? Как установить оптимальное соотношение в содержании среднего образования между гуманитарным и естественнонаучным циклами предметов, между теоретическим и эмпирическим материалом, между историей и современностью? Как совместить необходимую стабильность программ и задачу их постоянного обновления? Эти сложные вопросы требуют как дальнейшего теоретического осмысления, так и новых стратегических решений.

На теорию и практику обучения длительное время оказывали большое воздействие педоцентристские идеи, ставившие в центр отбора материала и всей учебной работы спонтанные интересы детей. Реализация этой установки усматривалась, в частности, во внедрении *комплексного метода* (или *метода проектов*), предполагавшего интеграцию знаний из различных учебных дисциплин вокруг какой-либо общей проблемы. Первые попытки создания такой системы обучения были предприняты Дж. Дьюи в начале XX в.; в последующие десятилетия они получили на западе значительное распространение. В 20-х гг. метод проектов внедрялся в советскую школу.

Метод проектов вписывался в систему так называемого *сопутствующего обучения*. Считалось, что в процессе выполнения определенных проектов школьники смогут наиболее заинтересованно и эффективно приобретать знания основ наук и навыки их практического применения. Предметные занятия объявлялись устаревшей формой обучения. Видные американские дидакты еще относительно недавно энергично отстаивали такую позицию. "Мы должны, — писал Б. Собел в 1977 г., — стремиться к интеграции знаний; необходимо избавить школьные программы от распределения их содержания по предметам" [22, р. 335]. В Великобритании подобные идеи пропагандировали Л. Стенхаус, Ч. Джеймс, М. Морис [23].

Развитие высокотехнологического производства, повышение удельного веса интеллектуального труда, усложнение форм социальной жизни — все это наглядно выявило ошибочность установок на узко утилитарный характер школьного образования и на отказ от четко разработанных учебных программ и образовательных стандартов.

На этом фоне развернулась критика педоцентристских концепций содержания образования, антитезой которых явился *предметоцентризм*. Его влияние усилилось прежде всего именно в США, где предметный принцип построения содержания образования, особенно в массовой школе, был фактически предан забвению. Обоснование предметоцентризма содержалось в трудах американских педагогов У. Бегли, А. Бестора, Р. Хатчинза, Р. Эбея, изданных в 50-х—70-х гг. Но, настаивая на возвращении к традиционным принципам построения учебных программ, предметоцентристы не учитывали в должной мере те новые требования к содержанию образования, которые диктуются противоречивыми процессами интеграции и дифференциации современного научного знания. Известно, что предметное построение учебного плана создает реальную опасность изоляции в сознании учащегося знаний, навыков и умений, полученных при изучении отдельных дисциплин. Это затрудняет создание целостной картины мира. Вместе с тем между изолированными друг от друга предметами не прекращается скрытое от глаз, а порой и открытое соперничество, в ходе которого то увеличивается, то сокращается число учебных часов, выделяемых на те или иные дисциплины.

В таких условиях стратегически важное значение приобретает развитие межпредметных связей, которые способствовали бы формированию целостного взгляда на мир, уяснению роли и места различных наук в общем процессе познания, а та или иная дисциплина своевременно давала бы учащимся знания и навыки, нужные для изучения другой дисциплины и делала это изучение более ос-

мысленным и глубоким. Примерами могут служить использование знаний и навыков по математике при изучении физики или опора на знание исторической обстановки при изучении литературных произведений. Но только подобные частные контакты оказываются недостаточными. Межпредметные связи, осуществляемые в прошлом лишь на уровне "мостиков" между отдельными предметами, теперь все чаще понимаются как путь к построению целостной системы обучения в общеобразовательной школе. Попытки создать именно такую систему предпринимаются сейчас во многих странах.

Эту же цель преследует создание интегрированных учебных курсов. В прошлом они предназначались главным образом для школ обязательного обучения, но в последние десятилетия нередко используются и в старших классах полных средних школ Европы и США. Выделяются разные степени интеграции: объединение некоторых тем либо внутри какого-то одного предмета, либо из разных предметов одного цикла учебных дисциплин, либо, наконец, высший тип интеграции — объединение материалов дисциплин гуманитарного, естественнонаучного и технологического циклов.

Таким образом, если в прошлом предметоцентризм и комплексность противостояли друг другу как взаимоисключающие дидактические принципы, то теперь предпринимаются плодотворные попытки преодолеть это противоречие.

В современную эпоху стало очевидным, что серьезную модернизацию содержания общего образования нельзя успешно реализовать лишь путем отдельных изменений, вносящихся в те или иные учебные курсы. Задача состоит в том, чтобы осуществить органический синтез дидактически обработанных научных знаний, которые в своей совокупности отражали бы стремительный прогресс науки и техники, изменения в социальных отношениях и общественном сознании, новые и далеко не однозначные явления в сфере культуры. Все большее значение приобретает воспитательный эффект учебной работы средней школы. Знания, навыки и умения, получаемые учащимися, должны способствовать формированию их гражданского самосознания, трудовой морали, положительных нравственных качеств.

Модернизация образования не может быть результатом какого-либо единовременного акта. Она требует непрерывной работы, проведения многочисленных и разнообразных экспериментов, объективного и вдумчивого изучения получаемых результатов. С этой целью создаются национальные комиссии по пересмотру содержания образования. Объектами их деятельности оказываются либо школьное образование в целом, либо отдельные предметы или циклы предметов (например, комиссии по пересмотру содержания об-

разования по математике, по физике, по истории и т.п.). В состав комиссий входят крупные специалисты разных отраслей научного знания (математики, лингвисты, биологи, историки и т.п.), педагоги и психологи, опытные учителя школ и методисты, административные работники ведомств просвещения.

Модернизация учебных курсов затрагивает все ступени школьного образования, но естественно, что в каждой из них она осуществляется специфическими способами.

Проблеме обновления содержания начального образования до недавнего времени школьные власти не придавали большого значения, ориентировались на традиционную практику, уходящую своими корнями в прошлое столетие. Теперь все большее признание получает тезис об исключительной важности первого этапа школьной учебы, поскольку здесь начинают интенсивно формироваться интеллектуальные навыки, элементарные практические умения, нравственные качества личности. Отсюда и усиление внимания к содержанию обучения в начальной школе и поиски новых принципов ее учебно-воспитательной работы.

В этой связи охарактеризуем концепцию видного французского педагога Селестена Френе (1896—1966), в центре внимания которого находилась именно начальная школа. До последних дней своей жизни он лично руководил работой созданной им еще в 30-х гг. экспериментальной малокомплектной начальной школы.

Многие идеи и рекомендации Френе до сих пор находят значительное число сторонников. По имеющимся подсчетам, на рубеже 80-х—90-х гг. более 10 тыс. французских учителей начальных школ применяли полностью или частично его методы. Продолжается деятельность созданной Френе "Федерации сторонников новой школы", регулярно издается серия методических пособий под общим названием "Педагогика Френе. Документация для учителей начальной школы". Система Френе пользуется значительной известностью во многих странах. В последнее время она стала привлекать внимание и российских педагогов. Проводятся совместные конференции французских и российских учителей по изучению и использованию опыта педагогики Френе, основополагающие тезисы которой во многом созвучны идеям наших педагогов-новаторов, стремящихся к созданию подлинно гуманистической школы.

Концепция Френе являлась по своему содержанию открытым и резким противопоставлением *педагогическому традиционализму*, обладавшему наиболее прочными позициями именно в системе начального образования. Характеризуя французскую начальную школу, Френе утверждал, что она недооценивает значение детства как исключительно важного для развития личности периода жизни, игнорирует своеобразие и самобытность детской психики, а содержа-

ние обучения схоластично и оторвано от реальных потребностей ребенка. Содержание и методы обучения совершенно не соответствуют эпохе атомной энергии и автоматизации производства. "Современная массовая школа, — писал Френе, — продолжает отстаивать безнадежно устаревшие педагогические и этические принципы. Она больше не может готовить к жизни, она не обращена ни к будущему, ни даже к настоящему, а упорно цепляется за прошлое, словно старая дама, которая пользовалась в молодости заслуженным успехом и поэтому не желает менять ни свой образ жизни, ни свои привычки, проклиная естественный ход времени" [23, с. 35].

Оставляя в стороне некоторые полемические преувеличения, следует признать, что эти критические оценки во многом соответствовали действительному положению вещей. Многие десятилетия французская начальная школа представляла собой замкнутый концентр, где обучались в основном дети рабочих и крестьян. Учащиеся средних школ — лицеев и коллежей — обычно не проходили через начальную школу, а получали элементарное образование в особых подготовительных классах. Социальная функция начальной школы объективно состояла в подготовке будущих низовых работников производства. Молчаливо признавалось, что для них вполне достаточна лишь самая элементарная грамотность. Этим и определялось содержание образования. Наиболее характерной чертой начального обучения был упор на дословное запоминание, на многократное повторение крайне ограниченного программного материала. Это, естественно, способствовало прочности его усвоения, но не стимулировало ни внутренней интеллектуальной и эмоциональной активности младших школьников, ни живого и непосредственного интереса к занятиям, ни развития аналитического и критического мышления. В настоящее время функции начальной школы существенно изменились, но некоторые черты традиционной организации учебной работы сохранялись вплоть до самого последнего времени.

Какую же альтернативу педагогическому консерватизму предлагал Френе?

Центральный тезис его концепции сводился к тому, что для реализации в деятельности начальной школы прогрессивных педагогических идей необходимо коренным образом изменить содержание образования и внедрить в практику работы школы принципиально новые учебные пособия, в результате чего весь учебно-воспитательный процесс подвергнется глубокой и плодотворной трансформации.

Френе был принципиальным противником широкого использования учебников в начальной школе. По его мнению, учебники исключают возможность эффективного индивидуализированного обу-

чения, подавляют спонтанные интересы ребенка, навязывают непостоянную для него логику взрослого, прививают слепую веру в печатное слово. Но чем заменить учебники?

Видное место в системе Френе занимают так называемые *свободные тексты*. Это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, о планах на будущее, описывают впечатления, полученные в ходе экскурсий и прогулок. Учитель отбирает лучшие из свободных текстов, дети обсуждают их, вносят коррективы и дополнения, а затем печатают в школьной типографии. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий.

Френе считал, что составление свободных текстов способствует активизации учебно-воспитательного процесса и изучению личности ребенка, его стремлений и интересов. Свободный текст — не только учебное упражнение, но прежде всего важный *социально-психологический тест*, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребенка и окружающей его социальной среды. Вместе с тем это совершенно новая концепция обучения родному языку. Традиционные методы, утверждал Френе, вынуждают детей имитировать речь взрослых, а непрерывные однообразные упражнения на применение грамматических правил способны вызвать глубокое отвращение. Напротив, свободные тексты возвращают в школу родной язык как живое средство общения.

Было, однако, очевидно, что все обучение нельзя строить на одних свободных текстах и на рассказах учителя; ученик должен иметь в своем распоряжении материал, с помощью которого он мог бы систематически приобретать новые знания. Этой цели должны отвечать особые карточки, каждая из которых содержит какую-то часть учебного материала по тому или иному предмету либо конкретное задание: текст для грамматического упражнения, арифметическую задачу, вопросы по истории, географии и т.п. Нумерованные карточки систематизируются по предметам или по комплексным темам и располагаются в специальных картотеках. Каждый учащийся составляет для себя с помощью учителя определенный набор карточек для занятий.

Учебные картотеки строились по-разному, в зависимости от возраста учащихся и специфики предмета или темы. Простейшие картотеки, предназначенные для младших школьников, состояли из карточек-вопросов, информационных карточек и карточек-ответов. Картотеки для старших классов начальной школы более сложны. Кроме информационных карточек с конкретным материалом, там имелись еще карточки, являвшиеся своеобразным методическим пособием для ученика: они указывали, в каком порядке целесооб-

разно изучать данную тему. какую дополнительную литературу можно привлечь, на что обратить главное внимание.

Содержание учебных карточек систематически пересматривается. Например, по какой-то теме карточка была составлена несколько лет назад, а за это время произошли изменения, появились новые сведения, а порой и новые оценки. В таком случае учитель может поручить группе старшеклассников составить новую карточку. Это считается почетным заданием — дети выступают в роли авторов учебного пособия.

Высказывались опасения, что использование "свободных текстов" и учебных карточек в качестве основного учебного материала нарушает принцип систематичности знаний, ведет к их отрывочности и фрагментарности. Такие опасения нельзя считать беспочвенными. Но неоспоримо, что оригинальные учебные пособия, созданные Френе, дают возможность каждому ребенку изучать программный материал в индивидуальном темпе и ритме, уделяя большее внимание тем вопросам, которые его особенно интересуют. Положительные черты такой системы особенно очевидны в условиях одноклассной школы: старшеклассники получают индивидуальные задания, а учитель может уделять большее внимание малышам и отстающим.

Система Френе предусматривает четкое планирование учебного процесса. Учитель составляет месячный план работы для каждого класса. В нем содержится перечень тем по учебным предметам, подлежащим изучению согласно государственным программам для начальных школ. В соответствии с этим каждый учащийся составляет с помощью учителя индивидуальный недельный план, в котором отражаются все основные виды его работы. Составлению индивидуальных планов Френе придавал огромное значение, считая, что при такой системе каждый учащийся ясно понимает стоящие перед ним конкретные задачи, учится самостоятельно распоряжаться своим временем; у него появляется чувство личной ответственности.

Оценки успеваемости вообще не выставляются. Френе называл систему оценок одной из самых отрицательных сторон практики традиционной школы. По его мнению, оценки не только не служат надежным критерием интеллектуальных потенций ребенка, но и не отражают сколько-нибудь адекватно подлинного качества знаний. Оценки выставляются учителем бесконтрольно, поэтому трудно избежать случайностей, ошибок, а порой и пристрастного отношения, произвола. Поскольку в традиционной школе оценка является главным показателем успехов учеников, то это толкает их к обману, к показным усилиям, вызывает нездоровое соперничество, развивает тщеславие, стимулирует крайне индивидуалистические тенденции.

Френе не без основания считал такую систему глубоко порочной. Он отмечал, что ребенок действительно любит состязаться со сверстниками, и это вполне закономерно в спорте или играх. Но когда это переносится на учебу, создается совершенно неприемлемая нравственная атмосфера: одаренные или очень работоспособные "пыжятся" от успехов, большинство же детей систематически испытывают горечь неудач, а это нередко наносит тяжелые душевные травмы, развивает комплекс неполноценности. Подлинная же задача школы — культивировать успехи, удачи, которые необходимы для самоутверждения личности. Поэтому мы стремимся, говорил Френе, как можно чаще подчеркивать успехи каждого из наших учеников: у одного — в чтении или счете, у другого — в рисовании или музыке, у третьего — в гимнастике или ручном труде, у четвертого — в организаторской деятельности.

Рассматривая проблемы содержания и методов обучения, Френе всегда связывал их с задачами нравственного и гражданского воспитания, подчеркивая, что именно в этой области назрела необходимость наиболее глубоких и серьезных перемен.

По мнению Френе, неэффективность воспитательных воздействий семьи и школы на детей и подростков связана с глубоко ошибочными исходными установками традиционной педагогики. Долгое время считали, писал он, что продолжительное школьное образование, усвоение ребенком значительного круга знаний само по себе ведет к повышению уровня нравственности и гражданского самосознания. Но события второй мировой войны, ужасы концлагерей, изощренные пытки, усиливающаяся угроза атомной катастрофы — все это показывает, что между образованностью и нравственным прогрессом нет прямой связи.

Крайне резкие возражения вызывает у Френе так называемый *словесный метод* воспитания. По его мнению, совершенно бесполезно и даже вредно без конца твердить детям традиционные наставления: будь вежливым и послушным, великодушным и услужливым, хорошо относись к своим товарищам, уважай учителя и т.п. Нравственность, писал Френе, напоминает грамматику. Мы можем превосходно знать правила, но не уметь применять их в текущей жизни. Более того, формальное усвоение нравственных правил даже опасно, ибо создает впечатление, что отныне уже не нужно никакого особого усилия, чтобы руководствоваться ими в своем поведении. Подлинно нравственному поведению может научить только "сама жизнь", т.е. конкретный опыт ребенка.

Не все эти утверждения Френе можно безоговорочно принять. Представляется несколько упрощенной и односторонней его трактовка исключительно сложных проблем взаимовлияния сознания и

опыта ребенка, знания этических правил и их применения в жизни. Он справедливо критиковал систему нравственного воспитания, сводившуюся в основном к постоянному повторению учителем избитых прописных истин морального катехизиса. Но ведь к тому, что Френе осуждающе называл *словесным воспитанием*, относятся и рассказы учителя о примерах героизма, великодушия, бескорыстной дружбы, и знакомство с положительными литературными героями — все это обладает большой силой воздействия на детей и безусловно способствует нравственному воспитанию. Содержание так называемого словесного воспитания всегда отражает совокупность этических норм, характерных для данного общества, но в определенной степени имеющих и общечеловеческое значение. Вряд ли нравственные представления и черты гражданского самосознания могут сложиться у ребенка лишь на основе его личного опыта в условиях некоей "школьной робинзонады".

Несомненно, однако, позитивный характер основополагающего тезиса Френе, согласно которому необходимо так строить деятельность школы, чтобы и содержанием образования, и всей организацией жизни учеников воспитывать их в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства.

Систему Френе нельзя считать лишь достоянием истории. Во многом аналогичные идеи разделяют некоторые современные педагоги-теоретики, рассматривающие проблемы начальной школы.

К ним относится, в частности, видный американский психолог и педагог У. Глассер. Он подчеркивает необходимость постоянно учитывать непосредственные интересы детей при определении содержания начального образования: "Если школьные программы никоим образом не отвечают жизненному опыту ребенка, у него не развивается учебная мотивация. По мере того, как усложняется процесс обучения, только мотивация может помочь ребенку одолеть трудные предметы, но, коль скоро она отсутствует, детей ждут неудачи. Мы не можем полагаться на природную детскую любознательность в надежде на то, что она компенсирует оторванность школы от жизни" [24, с. 55]. Как и Френе, Глассер выступает против абсолютизации роли оценок при определении учебных успехов. "Оценкам придается такое самодовлеющее значение, что они подменили собой самую сущность образования... Мы превратили оценки... в эквивалент понятий добра и зла. Таким образом, оценки стали символом знания и превратились в нечто большее, чем само образование".

Подобные идеи гуманистически ориентированных педагогов оказывают влияние на определенную часть учителей. Можно предполагать, что в дальнейшем оно будет усиливаться, но пока в учебной

работе большинства массовых школ эти идеи не нашли сколько-нибудь значительного отражения.

В наборе учебных дисциплин начальных школ национальные различия не слишком велики. Во всех странах главной задачей считается овладение прочными навыками чтения, письма и счета. На это уходит более половины всего учебного времени. Дети изучают также элементарные курсы естествознания, обществоведения (граждановедения), истории и географии, причем акцент делается на изучение родного края. Наконец, в учебных планах более или менее обстоятельно представлены предметы эстетического цикла, занятия по ручному труду, физкультура. Тем не менее в ряде случаев национальная специфика дает о себе знать. Например, в начальных школах Японии особое внимание уделяется эстетическому воспитанию; предметы этого цикла занимают в учебном плане большее место, чем во многих других странах мира. В начальных школах Германии трудовое обучение осуществляется основательнее, чем в сопредельных государствах.

Общая тенденция модернизации содержания начального образования — известное усложнение учебного материала, расширение круга элементов теоретических знаний. В 70-х гг. предпринимались даже попытки знакомить детей с математической символикой, со сложными грамматическими конструкциями. В западноевропейских начальных школах интенсивно внедряется систематическое изучение иностранного языка. Но все же в сфере начального образования содержание обучения не претерпело коренных изменений и остается относительно стабильным. В центре внимания реформаторов находится средняя школа.

Модернизация идет по двум направлениям. Во-первых, обновляется содержание традиционных учебных дисциплин, изменяется их удельный вес в учебных планах. Во-вторых, вводятся новые предметы, которые до недавнего времени не изучались в общеобразовательных средних школах.

Большие усилия предпринимаются по обновлению содержания предметов естественнонаучного цикла. В курсах математики, физики, химии, биологии вводятся новые темы, раскрываются новые понятия, излагаются современные естественнонаучные теории, выявляются возможности и границы их практического использования, расширяется применение языка графиков, чертежей, диаграмм. Одновременно ставится задача повысить престиж курсов математики и естествознания, сделать их изучение обязательным для всех учащихся вплоть до окончания полной средней школы.

Одна из важнейших задач модернизации естественнонаучного образования — сокращение разрыва между достижениями современной науки и содержанием школьных учебных курсов с учетом

результатов новейших психологических и дидактических исследований.

В разработку этой проблематики значительный вклад внес видный американский ученый Дж. Брунер. Он принимал активное участие в подготовке реформ американской школы, и его концепции оказали определенное влияние на выработку стратегии обновления содержания и методов школьного образования не только в США, но и в ряде европейских стран. Идеи Брунера подробно освещались в работах российских ученых В.В. Давыдова, В.В. Краевского, З.А. Мальковой. Здесь мы ограничимся лишь краткой характеристикой его взглядов на рассматриваемую нами проблематику.

Согласно Брунеру, в содержании школьного образования главное место должны занимать не факты, а структура знания, т.е. определенная совокупность основополагающих и взаимосвязанных идей. Усвоение структуры знаний облегчает восприятие фактов, их классификацию и оценку, а также способствует *переносу знаний*, что открывает благоприятные возможности для успешного усвоения последующего учебного материала. Брунер исходил из убеждения, что формы умственной деятельности человека универсальны, идет ли речь об ученом или о школьнике. Из этого делался вывод, что любой предмет может быть эффективно усвоен ребенком, если найти правильную форму преподавания, а само учение следует рассматривать как цепь "актов открытия", чем и должны руководствоваться составители учебных программ [24].

Позитивное значение ряда идей и рекомендаций Брунера не подлежит сомнению. Нельзя, однако, обходить и слабости концепции Брунера, наиболее наглядно проявившиеся во взглядах его последователей (Дж. Шваб, П. Бернс, Дж. Брукс — в США; Г. Питерс, П. Хорст — в Англии). Делая главный упор на овладение логическими формами познания, они умаляли при этом содержательный аспект в обучении. Не выдержала проверку практикой идея механического перенесения структуры науки в учебный предмет, на чем настаивали некоторые сторонники брунеровской концепции. Основанные на таком принципе учебные курсы быстро обнаружили свой "сверхакадемизм", не учитывали должным образом специфику познавательной деятельности и познавательных возможностей школьников. Поэтому в 80-х—90-х гг. в разных странах стратегически важной задачей стала дидактическая обработка новейших научных данных с целью адаптировать их к реальным условиям школьного обучения.

Позитивные результаты и нерешенные вопросы модернизации содержания естественнонаучных дисциплин выразительно обнаруживаются на примере математики. Значение этой отрасли научного знания в нашу эпоху трудно переоценить. Интенсивно развивается

процесс математизации науки и производства, методология математики все чаще используется для построения научных теорий в других областях знания. Определенный круг математических знаний и представлений о методах количественного исследования стал органическим компонентом *общей культуры* в современном понимании этого термина. Все это закономерно ставит вопрос о расширении того места, которое занимает математика в структуре общего образования.

Однако до недавнего времени школьным курсам математики во всем мире были присущи в той или иной степени архаические черты: упор на громоздкие формальные преобразования, сухой рационализм и недооценка роли интуиции в обучении, фетишизация евклидовой геометрии, игнорирование новейших математических концепций. В результате математика часто выглядела в глазах учащихся как омертвевшая наука, не связанная с жизнью и оторванная от других учебных дисциплин. Это обусловило интенсивные поиски путей обновления математического образования. Одно из их главных направлений — усиление акцента на обобщающие структурные аспекты математического курса. В учебные курсы, особенно в старших классах средних школ, вводились новые темы и понятия из области высшей математики (элементы математического анализа, основы векторной алгебры, метод координат из аналитической геометрии и т.п.). Одновременно изымались или существенно редуцировались некоторые традиционные разделы школьных программ по математике, например комбинаторика, бином Ньютона и т.п.

По вопросу о соотношении *традиционализма* и *модернизма* в школьных курсах математики длительное время ведутся дискуссии среди специалистов. Одни занимали крайние "антиклассические" позиции, выступали за полный разрыв с традиционными принципами построения школьных курсов математики. К ним относится, в частности, видный французский математик А. Лихнеровиц, который возглавлял комиссию по пересмотру содержания математического образования, созданную в конце 60-х гг. при Министерстве образования Франции. Комиссия опубликовала доклад, излагающий принципиальные взгляды на то, в каком направлении следует проводить реформу математического образования. "Смерть классической математики" — так озаглавлен его основополагающий раздел. В соответствии с рекомендациями комиссии Лихнеровица были созданы новые государственные программы по математике, радикально порывавшие с традиционными установками [25, с. 249—251].

В таком же направлении шла модернизация школьных курсов математики в США. В экспериментальные программы 60-х—70-х гг. вводились новые разделы, главной задачей содержания которых

объявлялось развитие абстрактного мышления, а практические аспекты математических знаний отодвигались на второй план. В Великобритании сходную позицию занимал, в частности, преподаватель Кембриджского университета Д.А. Куодлинг. Он ставил под сомнение тезис о важной роли в системе общего образования традиционных математических курсов. По его утверждению, главное содержание школьных программ относится к прикладной математике, хотя заведомо известно, что огромному большинству людей эти знания впоследствии никогда не понадобятся. К тому же меняется и сама прикладная математика. "Например, до недавнего времени для тех, чья деятельность связана со сложными вычислениями, считалось обязательным умение производить их с помощью логарифмов. Сегодня это умение стало почти ненужным, поскольку можно воспользоваться карманным калькулятором". Поэтому нужны принципиально иные курсы математики для школьников [26, с. 42].

Но ряд ученых и деятелей просвещения выступали против крайностей модернизма, подчеркивали необходимость нахождения адекватного баланса между "старым" и "новым". В этом смысле показательна позиция видного российского математика и педагога А.И. Маркушевича, пользовавшегося международной известностью. Признавая плодотворное значение попыток по-новому структурировать школьный курс математики и повысить его теоретический уровень за счет сокращения некоторых традиционных тем, он одновременно указывал и на возможные опасности подобной тенденции: "Если общие идеи и понятия займут центральное место в школьном курсе математики, а традиционный материал..., отличающийся более частными и конкретными чертами и имеющий вместе с тем прикладное значение, будет рассматриваться в качестве примеров и иллюстраций, лишь поясняющих общие понятия, то не разрушим ли мы условия, в которых до сих пор учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для многих видов человеческой деятельности, для изучения естественных и технических наук, наконец, для дальнейшего изучения самой математики" [27, с. 43—44].

Международный опыт подтвердил обоснованность подобных опасений. Цель программ, разработанных в 60-х—70-х гг. в США, Франции, Великобритании, состояла в том, чтобы сократить разрыв между современным уровнем математической науки и традиционным школьным курсом математики. В определенной мере эта цель была достигнута. Но составители программ — модернисты — пошли по пути их крайнего усложнения. В результате серьезные затруднения при изучении этих курсов испытывали не только школьники, но и многие учителя, не прошедшие специальной переподготовки.

В 80-х—начале 90-х гг. почти во всех западных странах были разработаны новые школьные программы по математике. В США

они создавались под лозунгом "Назад к основам". В Западной Европе школьная математика также избавляется от крайностей модернизма. Поиск консенсуса между предшествующим опытом и новейшими концепциями математического образования продолжается.

Резкое увеличение массива разнообразной информации, с которой сталкивается человек в современном мире, необходимость ее избирательного поиска и оперативной обработки придают особую важность ознакомлению с *основами информатики* и умению использовать новейшую вычислительную технику в производственной деятельности, в учебном процессе и в быту. Поэтому одной из актуальных задач модернизации школьного образования становится вооружение всех учащихся соответствующими знаниями и навыками. С этой целью в учебные планы средних школ многих стран включены курсы информатики. Одновременно принимаются государственные программы компьютеризации образования. В США к началу 90-х гг. все школы страны имели компьютеры. В Японии быстро расширяется сеть школ, в которых процесс обучения построен на использовании персональных компьютеров и другой новейшей информационной техники. Этим школам оказывается регулярная поддержка со стороны правительственных органов. Во Франции в рамках государственной программы "Информатика для всех" завершается реализация плана всеобъемлющей компьютеризации образования. Центральные и региональные ведомства образования ряда западных стран имеют в своей структуре специальные рабочие группы по проблемам компьютеризации обучения. Они вырабатывают программы соответствующих учебных курсов для разных типов школ, организуют совещания по общепедагогическим и методическим вопросам компьютеризации.

В отношении к этой проблематике нет единства мнений. Одни полагают, что информатика должна быть самостоятельной дисциплиной и включаться в обязательный учебный план средней школы, другие видят в ней лишь средство повышения эффективности изучения традиционных дисциплин.

Некоторые педагоги до сих пор с опаской относятся к внедрению в учебный процесс новейшей техники, вплоть до того, что требуют даже запретить использование калькуляторов в школе, поскольку это, по их мнению, мешает приобретению элементарных арифметических навыков.

Сегодня очевидно, что владение компьютерной грамотностью может существенно повысить интеллектуальные возможности человека, способствовать принятию оптимальных решений в наиболее сложных ситуациях и в известной мере расширить перспективы развития экономики и техники, науки и культуры.

В этом контексте определяется новая образовательная функция средней школы. Вряд ли возможно и нужно учить школьников разрабатывать сложные программные обеспечения для ЭВМ; это сфера профессионального обучения. Но знание возможностей персонального компьютера и умение пользоваться им — вот что входит в понятие общей компьютерной грамотности, становящейся необходимым компонентом современной общекультурной подготовки.

Отметим, однако, что и в литературе, и в некоторых официозных документах на Западе, да и в нашей стране, порой неправомерно абсолютизируется значение компьютерной грамотности. Важность освоения языков программирования несомненна, но это ни в какой мере не умаляет первостепенное значение обычной грамотности, которая связывает человечество с накопленными за тысячелетия культурными, интеллектуальными и нравственными ценностями.

В данном разделе проблемы обновления содержания школьного образования рассматривались преимущественно на материале естественнонаучных предметов. Анализ актуальных задач модернизации гуманитарного образования содержится в следующем разделе.

Гуманизация образования — приоритетная задача

Важнейший аспект обновления содержания общего образования — гуманизация, направленность на сохранение и развитие нравственных и эстетических ценностей, высоких общественных идеалов, не подверженных сменам идеологических парадигм. Задача усиления гуманистической направленности школьного образования формулируется в ряде национальных и международных документов и в многочисленных публикациях. Вот как говорится об этом в изданной ЮНЕСКО книге "Содержание образования. Мировые перспективы развития от наших дней до 2000 года": "Образование должно быть прежде всего фактором развития сознания, а отнюдь не инструментом индоктринации. Мы имеем в виду прежде всего осознание моральных, духовных, эстетических ценностей, составляющих цели существования человека и для которых наука и технология должны быть лишь средствами. В числе этих ценностей — достоинство человека, любовь к ближнему, гармония с природой, т.е. ценности, которые, несмотря на их древность, способны возрождаться и обновляться в каждую новую эпоху" [28, р. 93].

Гуманизация содержания образования имеет в виду все учебные дисциплины, хотя их гуманистическая "нагрузка", конечно, не одинакова. Естествознание и математика сами по себе нравственно нейтральны. Другое дело — процесс их изучения в школе. Новейшие инструкции рекомендуют уделять больше внимания челове-

скому фактору, показывать, как влияют на жизнь людей научные открытия и изобретения, использовать воспитательный потенциал этих курсов, знакомя учащихся с судьбами ученых, с их мужественной борьбой за отстаивание научных истин. С другой стороны, современное естествознание оказывает большое влияние на развитие философии, вносит неопределимый вклад в поиски универсальных методов научного познания.

Но все же первостепенная роль в гуманизации содержания образования безусловно принадлежит гуманитарным дисциплинам. По вопросу о том, какие школьные курсы к ним относятся, существуют разные точки зрения, тем более что все большее развитие получают науки, так сказать, "двойного подчинения", находящиеся на стыке гуманитарного и естественнонаучного знания (под гуманитарными дисциплинами мы имеем в виду те учебные предметы, содержание которых, с одной стороны, рассматривает проблемы общественного развития в прошлом и настоящем, а с другой — непосредственно обращено к человеку, к его интеллекту и эмоциям, к осознанию им своего места в социуме и своего жизненного предназначения).

Вокруг количественного соотношения в структуре общего образования гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, их значимости и приоритетов ведутся острые дискуссии; в них участвуют не только профессиональные педагоги, но и философы, социологи, представители других отраслей научного знания. Не следует, однако, полагать, что соперничество между "физиками" и "лириками" возникло лишь в эпоху НТР. Эта проблема имеет глубокие исторические корни.

Обратимся к примеру более чем полуторавековой давности. В 1837 г. при обсуждении во французском парламенте законопроекта о расширении преподавания естественных наук в средней школе произошел ставший знаменитым диспут между физиком Д.-Ф. Араго и поэтом А. Ламартином. Араго требовал потеснить гуманитарное образование в пользу естественнонаучного: "Производство развивается не при помощи красивых слов и стихов. Знание должно быть инструментом действия. Вместе с тем изучение естественных наук служит не только материальным интересам. Свет естественнонаучных знаний рассеивает многие предубеждения, под тяжестью которых гибнут народы...". Ламартин, напротив, утверждал, что законодатели должны непременно сохранить в школьном образовании доминирующую роль гуманитарных дисциплин как основных носителей нравственных ценностей: "Если бы мы оказались внезапно лишены всех естественнонаучных знаний, материальный мир сохранился бы, хотя, безусловно, понес бы огромный ущерб.

Но если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, хранителем которых является гуманитарное образование, погибнет человек и все человечество" [29, р. 726].

Проблема соотношения гуманитарного и естественнонаучного знания, которую известный английский ученый и писатель Ч. Сноу обозначил выразительной формулой "Две культуры", в наши дни приобрела еще большую актуальность. Она ставит трудные вопросы при определении содержания образования. В какой мере будущий гуманитарий должен быть знаком с основами естественнонаучных знаний? Какова должна быть минимально необходимая база гуманитарных знаний инженера или агронома?

В полемике вокруг этой проблематики отразились противоречивые оценки научно-технической революции и ее социальных последствий.

Сторонники технологического детерминизма ратуют за всемерное увеличение удельного веса естественнонаучных предметов в учебных планах школ. По их утверждению, остальные же области знания являются в конечном счете мифологией. Примером подобного подхода может служить книга английских педагогов Р. Вудса и Р. Барроу "Введение в философию образования", использовавшаяся как учебное пособие в педагогических колледжах. Рассматривая образовательные и воспитательные функции различных предметов, эти авторы решительное предпочтение отдают естественным наукам и математике. Они пишут, что в физике и химии любое положение может быть доказано экспериментальным путем или аргументировано отвергнуто. В математике многие положения не поддаются опытной проверке, но зато особенно четко прослеживается логическая структура этой дисциплины, упор делается на строгость и четкость дефиниций, на развитие дедуктивного мышления. Поэтому эти курсы представляют первостепенную важность как для умственного развития, так и для нравственного формирования учащихся. Что же касается гуманитарных дисциплин, то они, как говорится в книге, принципиально несовершенны, не обладают собственной логической структурой, их данные невозможно верифицировать и поэтому они более похожи на религию, чем на науку [30].

За пересмотр традиционной роли гуманитарного знания в содержании образования высказывался и Ж. Фурастье. По его утверждению, за трагические события, обрушившиеся на Европу (приход к власти в ряде стран тоталитарных режимов, вторая мировая война) большую ответственность несет классическая гуманитарная культура; она создала нереальную систему ценностей, распространила мифы и иллюзии, а попытки их осуществления сопровождались взрывами дикого насилия и варварства, каких не знали про-

шлые века. Поэтому новый тип личности, соответствующий требованиям индустриального общества, должен быть в значительной мере освобожден от влияния традиционной культуры. Такая личность, писал Фурастье, сформировалась в США, где культурно-исторические традиции были значительно менее сильны, чем в Европе. "Среднему американцу" свойственны неразвитость в вопросах общей культуры и гипертрофированный практицизм, но зато он обладает иммунитетом по отношению к мифологическим идеям и способен быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Именно на формирование такого человека должна быть ориентирована вся система образования в Западной Европе, а это требует определенного усечения гуманитарного образования.

Против подобных установок энергично выступали приверженцы гуманистической ориентации. Их влияние усиливалось по мере того, как развитие событий в мире наглядно выявляло не только позитивные, но и серьезные негативные последствия научно-технического прогресса. "Головокружительное развитие науки и техники, — писал крупный французский социолог и педагог Ж. Фридманн еще в конце 50-х гг., — оказывает губительное, разлагающее влияние на интеллект, притупляет критическое мышление, инициативу, чувство ответственности — и это касается работников разных отраслей производства и разного служебного положения... Одно из наиболее эффективных противоядий должно состоять в том, чтобы дать молодому человеку, прежде чем он придет на производство, такую техническую и гуманитарную подготовку, развить и укрепить в нем такие качества, которые позволят ему сопротивляться этому отрицательному влиянию. Не должна ли педагогика в наиболее широком смысле этого термина сказать свое слово перед лицом этого грозного вызова, брошенного человеку XX века?" [31, р. 265—266].

В США сторонники концепции *гуманистического образования* (Ч. Паттерсон, К. Вейнберг, А. Комбе) подчеркивали первостепенную важность формирования эмоциональной сферы личности. По их мнению, развитие интеллекта не делает ребенка ни лучше, ни счастливее, а, напротив, часто обедняет личность, тогда как развитые эмоции способствуют гуманным импульсам и помогают избрать этически правильное решение в сложной жизненной ситуации. Главное — воспитание чувств, утверждение альтруизма и эмпатии. Этим и должны руководствоваться составители школьных программ и педагоги-практики. Аналогичных взглядов придерживается известный американский культуролог Т. Роззак. В своей книге "Личность—Планета" он пишет, что взрослые озабочены лишь интеллектуальным развитием детей, подготовкой их к будущей деятельности с позиций узкого функционализма, но игнорируют задачи эмоционального воспитания. Критика американской школы, замеча-

ет Роззак, сводится главным образом к тому, что Джонни не умеет бегло читать и грамотно писать. Разумеется, это плохо, но почему мы не думаем о нравственно-эмоциональной сфере? Почему нас не волнует, что Джонни находится в постоянном нервном напряжении, не умеет расслабляться, преодолевать агрессивность и зависть, выражать доверие и нежность, не готов к подлинной самореализации? [32, р. 200—201].

Теоретическая полемика оказывала известное воздействие на реальные процессы модернизации содержания образования.

На первом этапе развития НТР, в 50-х—60-х гг., наибольшее внимание уделялось обновлению естественнонаучного образования. Считалось, что именно здесь прежде всего необходимо сократить разрыв между современным уровнем науки и содержанием соответствующих учебных предметов. Но по мере выявления неоднозначных социальных последствий НТР и в условиях, когда от *субъективного фактора*, т.е. от воли и сознания людей, все более непосредственно зависит претворение в жизнь объективных общественных закономерностей, становилось особенно очевидным непреходящее значение гуманитарного образования.

В большинстве западных стран гуманитарные знания всегда рассматривались как наиболее важная составная часть 'общеобразовательной подготовки молодежи. Это находит отражение и в современных учебных планах, где по количеству часов гуманитарные дисциплины занимают доминирующее положение.

Во французской школе на девятом году обучения в обязательном учебном плане на гуманитарные предметы отводится вдвое больше часов, чем на естественно-математические. К тому же из предметов по выбору (3 часа в неделю) значительная часть учащихся выбирает усиленное изучение иностранных языков. В полной средней школе-лицее в гуманитарных секциях выпускного класса на профилирующие предметы отводится почти все учебное время (из общего количества 27 недельных часов 23 — на гуманитарные предметы, два — на математику, два — на физкультуру). В секции "Математика и физика" расклад, разумеется, иной, но и там в число обязательных предметов входят философия (3 часа), история и география (3 часа), иностранный язык (2 часа).

В западногерманских гимназиях родной язык, иностранные языки, история и география, предметы эстетического цикла занимают до 60 % учебного времени, в средней школе Италии — до 50 %. В Великобритании Закон об образовании 1988 г., подчеркивая первостепенную важность нравственного и культурного развития учащихся, связывает реализацию этой задачи с увеличением удельного веса гуманитарных дисциплин в учебных планах обязательных школ, рекомендует включить в число основных предметов историю и географию, а также музыкальное воспитание.

Эти количественные показатели, казалось бы, не должны внушать тревогу за судьбу гуманитарного образования. Однако западная общественность уже длительное время выражает крайнюю неудовлетворенность его содержанием. И для этого были (а в известной мере и остаются) веские основания. В средних школах большинства западных стран гуманитарные дисциплины уделяли преимущественное внимание далекому прошлому. Вопросы современного общественного развития освещались очень скупо, а то и вовсе игнорировались. Учащиеся не получали минимально необходимых знаний в области экономики, политики, социокультурных отношений, оказывались не подготовленными к осмысленному восприятию разнообразной информации, идущей через прессу, радио, телевидение.

Критика такой ситуации широко развернулась уже в 60-х гг. В вышедшем в Лондоне сборнике статей под характерным названием "Кризис в гуманитарных науках" английский педагог А. Листер писал: "Гуманитарные науки в школах превратились в окаменелости и совершенно не отражают социальную реальность современного мира" [33, р. 165]. Французский автор Р. Сальмон отмечал, что средняя школа, сообщая учащимся массу исторических сведений подчас второстепенного характера, не дает никаких социально-экономических знаний. "Не более ли важно для будущего гражданина, — писал он, — знать, что такое "общий рынок", чем перипетии переговоров между Бисмарком и Горчаковым? Во Франции можно блестяще закончить среднюю школу и проучиться четыре года в высшем учебном заведении, не получив никаких сведений из области социально-экономических наук" [34, р. 163]. Резкой критике подвергались и другие недостатки гуманитарных дисциплин. С 70-х гг. развернулся интенсивный процесс их обновления, который продолжается и поныне.

Значительные изменения вносятся в учебные курсы литературы. Долгое время в средних школах большинства западноевропейских стран исключительное внимание уделялось классике. Чем ближе к современности, тем более беглыми и обзорными становились учебные курсы. Например, во Франции львиную долю учебного времени по литературе занимал разбор произведений Расина, Корнеля, Мольера; даже крупнейшие писатели XIX в. — Стендаль, Бальзак, Флобер — оказывались на втором плане, а систематических курсов литературы XX в. вообще не существовало. Новейшие программы включают наряду с классикой и произведения современных писателей. В США, напротив, в 50-х—60-х гг. во многих школах большое место в курсах литературы занимали новейшие бестселлеры, порой невысокого художественного уровня. Теперь усиливается внимание к наиболее значительным художественным произведениям американской и мировой литературы.

До недавнего времени в средних школах многих западных стран большая часть учебного времени уходила на древние языки. Традиционно считалось, что они составляют незаменимую базу общелингвистической подготовки, способствуют развитию интеллекта, а знакомство с жизнью и судьбой выдающихся героев античности играет значительную роль в деле нравственного и гражданского воспитания. Такие утверждения нельзя отменить с порога. К тому же латынь — историческая основа ряда европейских языков. Тем не менее большие обязательные курсы древних языков в средней школе стали очевидным анахронизмом, вступившим в резкое противоречие с объективными требованиями жизни. Мировой педагогический опыт опровергает тезис о незаменимой роли древних языков в системе гуманитарного образования и показывает, что задачи развития логического мышления и формирования гражданских и нравственных добродетелей предпочтительнее реализовывать на современном материале, а не на исторических окаменелостях. Поэтому теперь древние языки, как правило, переводятся в разряд факультативных предметов, а обязательными остаются лишь для тех учащихся, которые получают специализированную историко-филологическую подготовку.

В условиях расширения международного сотрудничества все большее внимание уделяется изучению иностранных языков. В докладе комиссии Делора настойчиво подчеркивается важность этой проблемы: "Владение каким-либо международным языком будет необходимым во всемирном рынке XXI века. Двуязычие для всех не является недостижимой целью; способность говорить на нескольких языках исторически являлось нормой во многих странах мира... Поощрение детей и молодых людей к изучению нескольких языков означает наделение их дополнительными средствами, позволяющими достигнуть успеха в завтрашнем мире" [35, с. 133].

Характерная особенность системы гуманитарного образования в некоторых западных странах — наличие в учебных планах старших классов средних школ философии как самостоятельной дисциплины. Она должна как бы увенчивать собой все школьное образование, синтезировать в сознании учащихся знания, полученные ими при изучении других предметов. Однако до недавнего времени философские доктрины изучались схоластически, в отрыве от тех конкретных условий общественной жизни, в контексте которых они возникли. Эти пороки в какой-то мере характерны и для сегодняшнего дня, хотя некоторые положительные сдвиги происходят. Философские концепции перестают рассматриваться только как продукт "чистого разума", а определенным образом связываются с развитием социальных отношений и общественного сознания.

Реализация установок на гуманизацию содержания образования в значительной мере зависит от того, по какому направлению идет обновление учебных курсов истории. Эта проблематика освещается в следующей главе.

Наряду с модернизацией содержания традиционных школьных дисциплин в учебные планы вводятся новые предметы (например социология, антропология, этнография) либо в существующие учебные курсы — значительные новые разделы. В Бельгии введен междисциплинарный предмет "Проблемы Европы и мира". В лицеях Франции среди факультативных курсов X класса значится "Знакомство с экономическими и социальными явлениями". В коллежах и лицеях изучается тема "Права человека". Она предполагает развитые междисциплинарные связи. На уроках граждановедения усваиваются такие понятия, как достоинство личности, свобода, демократия. На уроках истории определяются важнейшие этапы борьбы за утверждение прав человека. В разных учебных курсах показывается несостоятельность расовых теорий. В Великобритании с конца 70-х гг. в некоторых школах изучается курс с ориентировочным названием "Личность и общество". Его цель — способствовать формированию навыков самооценки и самоконтроля, терпимости и уважения к окружающим. Здесь также показываются губительные последствия алкоголизма, наркомании, половой распущенности. В учебных планах гимназий ФРГ значится курс "Основы воспитания", где подробно характеризуются этапы развития человека от младенчества до зрелого возраста. В Японии в ряде старших средних школ факультативно изучается интегративный курс "Индустриальное общество и человеческое бытие". В некоторых школах США введен новый гуманитарно ориентированный предмет "Проблемы ядерного века".

Вводятся специальные учебные курсы полового воспитания. Это принципиально новое явление; в прошлом школа в большинстве стран избегала касаться таких вопросов. Теперь обращение к ним становится все более актуальным в связи с социальными и культурными изменениями, происходящими в обществе и семье, а также с акселерацией физиологического и психического развития подростков. Эти курсы находятся в стадии становления. В спорах вокруг них обнаруживаются две крайности. Одни утверждают, что половое просвещение в школе является "криминальной эротизацией" несовершеннолетних. Другие, напротив, возражают против любых возрастных ограничений при рассмотрении этих деликатных вопросов. Постоянно дебатруется вопрос о том, что должно лежать в основе занятий — естественнонаучная информация или воспитание чувств. Пока превалирует информация. Учебные посо-

бия по этому курсу подробно знакомят школьников с анатомией и физиологией генитального аппарата мужчины и женщины, а в старших классах дают конкретные рекомендации по половой гигиене и применению противозачаточных средств. В то же время аспект нравственного воспитания не представлен в этих пособиях сколько-нибудь выразительно, что вызывает справедливые нарекания родителей и общественности.

При анализе проблем гуманизации образования нельзя абстрагироваться от вопросов о том, как представлена в школьном обучении и воспитании религиозная проблематика.

Для нашей страны эти вопросы приобрели сейчас особую актуальность. Десятки лет в Советском Союзе господствовал принудительный государственный атеизм, сопровождавшийся преследованиями не только духовенства, но нередко и верующих. В последние годы маятник качнулся в обратную сторону. Если прежде официальная идеология трактовала религию как "оплот невежества и мракобесия", то теперь ее провозглашают главной хранительницей нравственности и человеколюбия, а государственные деятели самого высокого ранга — вчерашние активные атеисты — участвуют в богослужениях и со свечами в руках позируют перед телекамерами. Такая резкая "смена вех" усиливает мировоззренческую растерянность общества.

Какую позицию в этой ситуации следует занять школе? Представляется очевидным, что каждый культурный человек должен иметь определенный круг научных сведений о религии, и естественно, что школа не может остаться от этого целиком в стороне. Но каковы могут быть формы такого участия? Ведь согласно Конституции нашей страны государственное образование имеет светский характер. Проблема существенно усложняется вследствие многоконфессионального состава населения России. Эти вопросы не разработаны ни в теории, ни на практике, многие из них приходится решать как бы "с нуля". Поэтому обращение к соответствующему зарубежному опыту представляет несомненный интерес.

В разных странах Запада проблема *религия и школа* решается в соответствии с национальными историко-культурными традициями и спецификой государственного строя.

В ряде стран конституционно провозглашен светский характер образования в государственных учебных заведениях. Во Франции почти сто лет назад был принят закон об отделении школы от церкви: в государственных школах религиозные занятия запрещались, преподавание могли вести только светские лица, священнику не разрешалось даже переступить порог государственного учебного заведения. Такой порядок, хотя и в несколько ослабленной форме,

существует и теперь: место религии занимают уроки морали и гражданского поведения, а религиозные занятия могут проводиться только вне школы. В то же время католическая церковь, к которой принадлежат более 90 % всех французов, имеет обширную сеть своих школ, где обучается около 20 % молодежи и где преподавание носит конфессиональный характер. В США государственная школа также отделена от церкви, религиозные занятия не включены в ее учебные планы, но функционируют негосударственные протестантские, католические, иудейские школы, где изучаются основы того или иного вероучения и систематически ведется религиозное воспитание. В Германии учебные планы школ содержат два альтернативных предмета — "Религия" и "Этика"; каждый учащийся обязан выбрать один из них. Наконец, в Великобритании, Ирландии, Дании, Испании религиозные занятия обязательны во всех школах.

Проблемы *церковь и школа, религия и школьное образование* долгое время являлись на Западе ареной острого идейного противоборства. Особенно резким оно было во Франции, где борьба вокруг них занимала важное место во внутривнутриполитической жизни страны, существенно влияла на отношения между различными партиями и группировками, нередко приводила к правительственным кризисам. Конфронтация между сторонниками и противниками светского образования происходила и в других странах. Не исчезла она полностью и сейчас. Но все же преобладающей тенденцией можно считать поиск определенного консенсуса. Упрочивается принцип свободы совести: она рассматривается как одна из основополагающих ценностей демократического общества.

В церковных школах на уроках религии меняются акценты: теперь подчеркивается, что церковь не выступает, как прежде, против научных знаний; многовековая борьба между наукой и церковью вызывалась "историческими недоразумениями"; никакое научное открытие не может поколебать религиозной веры, поскольку они лежат в разных плоскостях. Как утверждал крупнейший католический философ и педагог Ж. Маритен (1882—1973), принцип разграничения истин науки и истин веры "должен быть начертан золотыми буквами над входом в любое учебное заведение".

Тем не менее религиозные идеологи и клерикальные педагоги не отказываются от своих традиционных основополагающих тезисов и считают необходимым усиливать свое влияние на все учебные заведения. По их утверждению, современные государства и политические режимы шатки и неустойчивы, их доктрины носят временный характер, тогда как задачи формирования личности должны определяться вечными, неизменными принципами, соответствующими основам христианского вероучения. Проблемам воспитания

придается в конфессиональных школах первостепенное значение, и порой они даже как бы заслоняют собой собственно образовательные задачи. При этом подчеркивается, что нравственное воспитание как важнейшее направление деятельности школы должно непременно строиться на основе религиозной этики; только опираясь на религию, можно формировать у ребенка такие вечные добродетели, как честность, великодушие, терпимость, способность к самопожертвованию. Этими постулатами руководствуются сотни тысяч конфессиональных школ в разных странах мира. Они находят отклик и среди многих светских педагогов, не связанных с клерикальными кругами. В библейских заповедях ("Не убий", "Не укради", "Не лжесвидетельствуй", "Не сотвори себе кумира"...), аккумулирующих многовековой нравственный опыт человечества, усматривается определенный противовес как лживой политической пропаганде, так и нравственному релятивизму, снижению этической планки в сознании и поведении современного человека, особенно когда речь идет о молодежи.

Западные церкви официально выступают против своего вовлечения в политику, заявляют о необходимости дистанцироваться от государственных властей в соответствии с принципом священного писания "Богу — богово, кесарю — кесарево". Но последовательная реализация такой установки наталкивается на почти непреодолимые трудности. Ведь все влиятельные церкви имеют свои так или иначе сформулированные социальные доктрины, трактующие широкий круг "мирских" проблем — об оптимальном общественном устройстве, о месте человека в современном социуме, о соотношении свободы, равенства и справедливости и т.п. И они воздействуют в той или иной степени на умонастроения и на социальные действия своих последователей. Не редки и случаи прямого вмешательства священнослужителей и клерикальных педагогов в общественную борьбу на стороне конкретных политических партий и группировок. Это ставит под сомнение принцип политической неангажированности конфессионального образования.

Что же касается светских школ, отделенных от церкви, то там, согласно законодательству, образование должно строиться на принципе *нейтральности*, что означает запрет как на религиозное, так и на атеистическое воспитание. Разумеется, из учебных курсов истории или литературы невозможно исключить всякое упоминание о религии или о Боге, а великие шедевры западноевропейского (как и русского) искусства остаются во многом непонятными для тех, кто не знаком с библейскими сюжетами. Но эти сюжеты могут рассматриваться не в жестких рамках религиозной ортодоксии, а в контексте изучения истории духовной культуры человечества.

Особенности экономического, политического и культурного развития разных стран современного мира, своеобразие стоящих перед ними социальных задач определяет существенные национальные различия в характере содержания школьного образования, особенно гуманитарных дисциплин. В наше время, однако, все большее значение приобретают глобальные проблемы человечества, стоящие перед всеми государствами и народами планеты.

Важнейшая из этих проблем — **защита окружающей среды.**

Человечество вступает в такой период своей истории, в котором взаимоотношения общества и природы становятся определяющими для судеб нашей планеты.

Бурное развитие производительных сил сопровождается постоянно растущим использованием разнообразных природных ресурсов. В сферу материального производства вовлекаются все новые источники сырья. Все это грозит серьезными нарушениями в системах жизнеобеспечения биосферы. В наши дни наглядно выявляется глубокая ошибочность ложнооптимистического тезиса, согласно которому природа — неиссякаемый резервуар ресурсов для человеческой деятельности. Неограниченный рост искусственно сформированных потребностей и безграничная экспансия производства могут привести к тотальному разрушению среды обитания всех землян. Угроза планетарной экологической катастрофы начинает восприниматься общественностью развитых стран не как мрачная утопия, а как жестокая реальность.

Все это не означает, что вселенская катастрофа неизбежна. Известно, что не всякая антропогенная деятельность неизбежно приводит к ухудшению окружающей среды и к истощению природных ресурсов. Существуют объективные возможности для того, чтобы остановить и даже повернуть вспять этот процесс, вовлечь в общественное производство без ущерба для окружающей среды новые виды природных ресурсов.

Проблема защиты окружающей среды приобрела глобальный характер. Биосфера не знает государственных границ; загрязнение ее в одной стране сказывается на экологической ситуации в других странах. Это сделало очевидной необходимость международного сотрудничества в данной области. Стремление оптимизировать отношения между человеком, обществом и природой нашло отражение в законах и правительственных постановлениях, принятых в ряде государств. Жизнь, однако, показывает, что одних правовых и технических решений недостаточно. Необходима перестройка психологии людей в их отношении к природе, повышение экологической культуры всего населения, преодоление стереотипов традиционного мышления с его идеологией неограниченного господства над

природой. Крайне важен здесь и нравственный аспект, поскольку безжалостность в отношении животного и растительного мира превращает человека в жестокое бездуховное существо.

Вместе с тем представляет опасность и другая крайность — технофобия, охватившая определенную часть общественности. Например, кампании за химически чистую продукцию вырождаются в борьбу против применения каких бы то ни было химических средств, что совершенно невозможно в развитых странах. Столь же нереалистичны требования "зеленых" — немедленно закрыть все атомные и тепловые электростанции; это привело бы к резкому и разрушительному энергетическому кризису.

В таких условиях научно обоснованное природоохранительное просвещение, целенаправленная деятельность по формированию гуманистического экологического сознания приобретают стратегическое значение и становятся все более актуальной задачей всех звеньев системы образования. Ее успешной реализации, полагает немецкий ученый Г. Бельтс, могло бы способствовать стимулирование развития двуединого процесса — экологизации педагогики и педагогизации экологии [36, S. 1].

Большую роль играют международные конференции, где на уровне правительств и с участием представителей общественности рассматриваются глобальные проблемы охраны природы и формирования экологического сознания народов. В 1975 г. в Белграде прошел международный экологический форум при участии всех государств—членов ООН. В принятом уставе ("Белградская хартия") формулировались основные цели и содержание экологического воспитания, которое объявлялось важным компонентом непрерывного образования.

Экологическая тематика в содержании образования подробно обсуждалась на межгосударственной конференции в Тбилиси (1977), состоявшейся при поддержке ООН и ЮНЕСКО. Среди центральных тем дискуссии были:

глобальные задачи воспитания в свете обостряющихся экологических проблем;

стратегии развития экологического образования и воспитания на национальном уровне;

региональное и межрегиональное сотрудничество по развитию экологического воспитания.

Всемирный конгресс по защите окружающей среды, прошедший в 1992 г. в Рио-де-Жанейро, вновь подчеркнул необходимость дальнейшего развития экологического воспитания в глобальном масштабе.

Формирование экологической культуры, определяющей установку на решение экономических и научно-технических задач без

ущерба для окружающей среды и для здоровья человека, вряд ли может эффективно осуществляться лишь в рамках какой-либо отдельной учебной дисциплины или даже нескольких дисциплин. Фундаментальный принцип экологического образования — междисциплинарный подход. Правда, отдельные западные педагоги выступают за создание особой учебной дисциплины по экологии; они выражают опасение, что междисциплинарный подход может как бы "размыть" экологическую проблематику и вытеснить ее на периферию учебного процесса, поскольку за экологическое образование "никто не будет нести ответственности". Но такая позиция не получает широкой поддержки. Экологизация разных учебных предметов становится одним из приоритетных направлений общего процесса модернизации и совершенствования содержания общего образования.

Задача состоит не только в усвоении определенной суммы теоретических знаний. Большое внимание уделяется формированию конкретных навыков охраны окружающей среды каждым человеком; формулируются также рекомендации по участию школ и вузов в общественных природоохранных кампаниях, в дискуссиях с представителями местных органов власти и бизнеса.

Специфика экологической ситуации в разных странах и регионах естественно определяет более или менее значительные различия в содержании экологического образования. Но есть и много общего. В учебных курсах рассматриваются причины возникновения и обострения экологических проблем, их социально-культурный контекст, основные направления природоохранных мероприятий, конкретные обязанности правительственных органов, общественных организаций и каждого гражданина по охране окружающей среды. Немало общего и в нерешенных проблемах. В частности, везде отрицательно влияет нехватка учебного времени: программы традиционных курсов очень уплотнены, и это часто исключает возможность обстоятельно рассматривать вопросы экологии. С другой стороны, и многие учителя пока недостаточно подготовлены к такому рассмотрению.

Важнейшая проблема глобального масштаба — **сохранение мира**, предотвращение термоядерной войны, грозящей уничтожением всей человеческой цивилизации. Свой посильный вклад в движение за сохранение и упрочение мира могут и должны внести все народы и все жители нашей планеты, каких бы политических, философских, религиозных убеждений они ни придерживались. Исключительная сложность этой задачи очевидна. Ее реализация зависит не только от политиков и государственных структур. Для преодоления исторически сложившихся стойких стереотипов вражды и недоверия между народами нужны долгие годы, десятилетия,

а возможно, и смена поколений. К тому же не исключено возникновение новых проблем и противоречий и надо быть готовыми решать их ненасильственными методами.

В таких условиях перед всеми образовательными институтами во всех без исключения странах объективно стоит задача первостепенной важности — воспитывать учащуюся молодежь в духе мира и дружбы между народами. Эта проблематика занимает большое место в деятельности ЮНЕСКО, отражается во многих программах, рекомендациях и практических мероприятиях.

В школах США, Великобритании, Нидерландов и ряда других стран введены специальные учебные курсы "Воспитание в духе мира". Там рассказывается о колоссальном ущербе, наносимом человечеству гонкой вооружений, о несовместимости войн с фундаментальными интересами и правами человека, об опасностях и бесперспективности в современных условиях силового решения межгосударственных проблем и противоречий. Однако воспитание в духе мира — настолько огромная по объему и значимости сфера, что она никак не может быть ограничена какими-либо отдельными учебными курсами. Как и применительно к экологии, тут необходим междисциплинарный подход. Эффективно используются традиционные учебные предметы гуманитарного цикла. В курсы философии, литературы, истории, географии включаются материалы, показывающие губительные последствия войн, осуждающие расизм и шовинизм, формирующие уважительное отношение к нравам, обычаям, культуре других народов.

В нашей стране долгое время превалировало скептическое отношение к опыту западной школы по воспитанию учащихся в духе мира, поскольку эта деятельность там в значительной мере связана с пацифистскими идеями. У нас же пацифизм (осуждение аморального характера всякой войны, отрицание насилия как эффективного средства разрешения общественных противоречий и т.п.) отвергался как несовместимый с революционным пафосом марксизма. Пацифизм ассоциировался с пассивным и беспомощным неприятием войны, с прекраснодушными иллюзиями, далекими от реальной жизни. Нельзя сказать, что эта настороженность была совершенно беспочвенной. Но сегодня, когда стоит вопрос о самом выживании рода людского, когда насилие может превратиться из "повивальной бабки истории" в могильщика цивилизации, целесообразно переосмыслить наше отношение к пацифизму. Современные пацифисты выступают против милитаризма, активно участвуют в антиядерном движении, проводят миротворческие акции. Поэтому проводящееся в западных школах воспитание в духе мира, отражающее в известной мере пацифистские идеи, носит в целом позитивный характер.

Некоторые элементы этого опыта могут быть плодотворно использованы в воспитательной деятельности нашей школы.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы основные направления модернизации содержания школьного образования в развитых зарубежных странах?

2. Охарактеризуйте результаты деятельности по созданию национальных образовательных стандартов.

3. Как в содержании общего образования освещаются глобальные проблемы человечества?

4. Укажите на успехи и трудности гуманизации и гуманитаризации школьного образования.

5. Каковы, по вашему мнению, плюсы и минусы глубокой дифференциации обучения в общеобразовательной школе?

Примечания

1. Apprendre à être. P., 1992.
2. Суд над системой образования: стратегия на будущее / Под ред. У.Д. Джонстона / Пер. с англ. М., 1991.
3. Там же.
4. America-2000: en Education Strategy. Wach., 1991.
5. Подробнее см.: *Никандров Н.Д.* Школьное дело в США: перспектива 2000 г. // Педагогика. 1991. № 11.
6. Подробнее см.: *Разумовский В.Г.* Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году // Педагогика. 1993. № 3.
7. Суд над системой образования...
8. The Education Reform Act 1988. L., 1988.
9. Подробнее см.: *Воскресенская Н.М.* Великобритания: стратегические направления развития образования // Педагогика. 1996. № 4.
10. Le Monde de l'Education. 1989. № 159.
11. Учебные стандарты школ России / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутиной. Кн. I. М., 1998.
12. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч. М., 1955.
13. Хрестоматия по истории педагогики. Т. II. Ч. I. М., 1940.
14. *Caboche A.* Aperçu du système éducatif français. P., 1992.
15. *Gal R.* Où en est la pédagogie? P., 1961.
16. *Thomas J.* Les grandes problèmes de l'éducation dans le monde. P., 1975.
17. Zeitschrift für Pädagogik. 1986. № 4.
18. Curriculum Handbook. Boston, 1977.
19. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире / Пер. с англ. М., 1970.
20. Apprendre à être. UNESCO, 1972.
21. Образование: сокрытое сокровище...
22. The High School Journal, 1977. Vol. LX. № 8.
23. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения / Пер. с фр. М., 1990.
24. *Глассер У.* Школы без неудачников / Пер. с англ. М., 1991.
25. Подробнее см.: *Вульфсон Б.Л.* Школа современной Франции. М., 1970.
26. Перспективы // Вопросы образования. 1983. № 4.
27. *Маркушевич А.И.* Математическая наука и школьное образование // Советская педагогика. 1965. № 5.

28. *Rassekh S., Vaideanu G.* Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000. P., 1987.
29. Encyclopédie pratique de l'éducation en France. P., 1960.
30. *Woods R.G., Barrow R.St.* An Yntroduction to Filosofy of Education. L., 1975.
31. *Friedmann G.* Où va le travail humain? P., 1960.
32. *Roszak Th.* Person-Planet: the Creative Desintegration of Yndustrial Society. N.-Y., 1979.
33. *Plumb J. (ed.)*. Crisis in the Humanities. L., 1964.
34. *Salmon R.* L'information économique, clé de la prospérité. P., 1963.
35. Образование: сокрытое сокровище...
36. *Boelts H.* Umwelterziehung: Grundlagen. Kritik und Modelle für die Praxis. Darmstadt, 1995.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА И ОБРАЗОВАНИЕ

Предпосылки международной образовательной интеграции. — Роль ЮНЕСКО. — Деятельность Совета Европы и Европейского Союза. — Языковые проблемы в Европейском Сообществе. — Программы "Лингва" и "Эразмус". — Формирование "европейского сознания" молодежи.

Современный мир глубоко противоречив. Сохраняется и даже усиливается неравномерность развития отдельных стран и регионов, отнюдь не ушли в область истории ни межгосударственные конфликты, ни столкновения на этнической и религиозной почве, ни социальные и политические антагонизмы. Но одновременно развивается интернационализация разных сфер общественной жизни. Формируется всемирное хозяйство как целостный организм, углубляется международное разделение труда, обнаруживают черты сходства некоторые направления социальной политики разных государств, в огромной мере усилились взаимовлияния в сфере культуры. Перед лицом острейших глобальных проблем, решение которых невозможно без выхода за национальные и государственные рамки, человечество все яснее осознает свою родовую общность.

Интеграционные процессы в образовании: роль международных организаций

Несмотря на сохраняющуюся специфику национальных образовательных систем, международная интеграция развивается и в этой сфере. Достигнутые успехи в модернизации содержания, методов и средств обучения, в повышении экономической эффективности образования все чаще как бы "переливаются" из одной страны в другую. Лучшие труды теоретиков образования и воспитания, где бы они ни создавались, пополняют общую сокровищницу мировой педагогической мысли. Вместе с тем глобальный характер приобретают и некоторые негативные тенденции и явления в развитии образования.

Интеграция наиболее интенсивно осуществляется в масштабах геополитических регионов, объединяющих страны с относительно сходными условиями исторического развития и более или менее аналогичной социально-экономической структурой. "В наши дни, — говорится в одной из публикаций ЮНЕСКО, — наиболее даль-

видные и искушенные умы подчеркивают глобальный характер и планетарный масштаб основных проблем, стоящих перед человечеством. Реализм требует, однако, учитывать, что в ближайшие десятилетия сохранится огромный разрыв в экономическом и научном развитии различных стран. В глобальном масштабе их можно разделить на три категории: преиндустриальные, индустриальные и постиндустриальные. Перспективы развития образования не могут быть одинаковыми в этих столь различных обществах" [1, р. 20].

Интернационализация образования стимулируется рядом влиятельных международных организаций. Первостепенная роль принадлежит созданной в 1946 г. *Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры* (ЮНЕСКО), для которой проблемы образования всегда являлись приоритетными. Другая важная межправительственная организация — *Международное бюро просвещения*, основанное еще в 1925 г. С 1969 г. оно официально стало составной частью ЮНЕСКО и теперь курирует ее информационную и издательскую деятельность. В рамках ЮНЕСКО или в тесном сотрудничестве с ней функционируют советы, ассоциации, научные центры, занятые преимущественно такими проблемами образования, которые выходят за национальные рамки. Среди них — *Международный совет по образованию взрослых*, *Международная ассоциация естественнонаучного образования* и многие другие организации. В их составе функционируют комиссии и комитеты, разрабатывающие конкретные рекомендации по повышению эффективности деятельности образовательных институтов, по обновлению содержания и методов обучения. Видное место среди этих организаций занимает *Международная ассоциация по оценке школьной успеваемости*, объединяющая научные центры более 50 стран. С 1991 г. членом Ассоциации стала Россия. С конца 50-х до середины 90-х гг. Ассоциация провела около 20 широких сопоставительных исследований по материалам стран Европы, Америки, Азии, Африки. Они послужили определенным импульсом для проведения реформ в ряде стран. Вместе с тем международный сопоставительный анализ дает возможность оценить предполагаемый эффект нововведений.

В последние годы при активном участии ЮНЕСКО был проведен ряд международных конференций по важным глобальным проблемам: Конференция ООН по окружающей среде (Рио-де-Жанейро, 1992), Международная конференция по народонаселению (Каир, 1994), Всемирная встреча на высшем уровне в интересах социального развития (Копенгаген, 1995), Всемирная конференция по положению женщин (Пекин, 1995). И на каждой из этих конференций непременно затрагивались в той или иной степени вопросы об-

разования, поскольку от них в немалой степени зависит решение проблем, вынесенных в наименования этих форумов.

В 1990 г. в Тайланде прошла Всемирная конференция "Образование для всех". Она носила поистине всемирный характер. В ней принимали участие 1500 делегатов из 165 стран; в их числе — главы государств, министры просвещения, руководители ряда международных организаций, включая Генерального директора ЮНЕСКО.

На конференции обсуждалось много вопросов, но все они в конечном счете вплетались в контекст одной фундаментальной проблемы — по каким путям должно идти развитие образования в мире на пороге XXI века? Этот представительный международный форум показал, что при всех национальных и региональных различиях процесс интернационализации образования становится необратимым. Несмотря на широкую палитру мнений участников, конференция сумела выработать и принять два основополагающих документа — "Декларацию об образовании для всех" и программу ее осуществления [2].

Под эгидой ЮНЕСКО регулярно проводятся коллоквиумы, семинары, симпозиумы, рабочие совещания экспертов, на которых разрабатываются конкретные рекомендации по вопросам развития образования.

Вопросы образования и воспитания ЮНЕСКО рассматривает в широком социокультурном контексте. В 1994 г. начал осуществляться межрегиональный проект "Участие молодежи в защите и популяризации всемирного культурного наследия". Его цель состоит в том, чтобы способствовать осознанию молодежью ценностей отечественной культуры и одновременно формировать уважение к ценностям культуры других народов. В осуществлении проекта приняли участие молодые люди из 50 стран. Соответствующие материалы находят некоторое отражение в учебных курсах истории, географии, литературы, иностранных языков. В 1995 г. в Бергене (Норвегия) прошел первый Международный форум молодежи по охране всемирного культурного наследия.

ЮНЕСКО внесла главный вклад в организацию современной международной статистики образования. Уже в 1947 г. в программу ее деятельности был внесен проект, предусматривающий создание стандартизированной терминологии и сопоставимых показателей в национальных статистиках образования, в 1960 г. создан Отдел статистики ЮНЕСКО, а с 1963 г. издается, как указывалось выше, "Статистический ежегодник" ЮНЕСКО.

На рубеже 80-х—90-х гг. начал уходить в прошлое долгий период резкой конфронтации между *Западом* и *Востоком*, порой подводящий мир к порогу термоядерной катастрофы. Но ослабление

этого противостояния сопровождается дальнейшим углублением противоречий между Югом и Севером, т.е. между развивающимися и промышленно развитыми странами. Это представляет огромную опасность для судеб нашего мира. И именно развитие образования в странах Юга может сыграть первостепенную роль в уменьшении их отставания от стран Севера.

Дальновидные государственные и общественные деятели развитых стран уже давно осознали важность этой проблемы. Поэтому с помощью международных организаций создавались программы развития образования в развивающихся странах. В 60-х гг. региональные межправительственные конференции приняли планы, предусматривавшие полный охват детей начальным образованием и ликвидацию неграмотности в течение ближайших 10—20 лет: "План Карачи" для Азии, "План Аддис-Абебы" для Африки, "План Сантьяго" для Латинской Америки. В результате некоторые успехи были достигнуты, но полностью реализовать эти планы не удалось. В 80-е гг. при активном участии ЮНЕСКО были разработаны новые программы развития образования для Азии и стран Тихого океана, для Латинской Америки и стран Карибского бассейна, для Африки, для арабских стран. Программы выглядели многообещающе. Например, программа для стран Латинской Америки и Карибского бассейна предусматривала ввести к концу нашего столетия обязательное восьмилетнее обучение, значительно расширить контингенты дошкольных учреждений, увеличить число сельских школ, повысить долю расходов на образование до 7—8 % ВВП.

Но и новые программы, составленные с помощью высококвалифицированных консультантов ЮНЕСКО, реализуются неудовлетворительно. Одна из главных причин состоит в том, что при их составлении применялся шаблонный подход, делались попытки совершенствовать системы образования по образцу реформ, апробированных на Западе, но без учета социально-культурной и ментальной специфики азиатских, африканских, латиноамериканских стран и народов.

ЮНЕСКО уделяет главное внимание развивающимся странам. Что же касается промышленно развитых стран, то они, не отказываясь от содействия ЮНЕСКО, имеют свои объединения и организации, способствующие развитию образовательной интеграции.

С 1961 г. функционирует *Организация экономического сотрудничества и развития*, куда входят теперь более 20 промышленно развитых стран. Деятельность Организации направлена главным образом на согласование различных аспектов экономической стратегии, но в составе ее координационных органов функционируют Комитет образования и Центр исследований и нововведений в

области образования. Они как бы дополняют друг друга и результатом их сотрудничества становятся общие программы и рекомендации, касающиеся изменения систем образования, управления, финансирования, модернизации содержания и методов обучения в разных типах учебных заведений, новых принципов подготовки учителей. Это способствует известному сближению образовательной стратегии трех центров современного капиталистического мира — Западной Европы, Северной Америки и Японии.

Специфический интерес к проблемам образования проявляли исполнительные органы НАТО. В 60-х—70-х гг. они финансировали исследования, связанные с разработкой программ ускоренного обучения офицерского состава иностранным языкам, расширением военной подготовки студентов некоторых высших школ и т.п. Руководители военных ведомств не раз высказывались за большую унификацию школьных учебных программ государств-членов НАТО, рассматривая их учащихся как будущих солдат объединенной армии этого военного союза. Французский педагог А. Векслиар четко охарактеризовал эту тенденцию. "Если организация преимущественно военного характера, — писал он, — проявляет интерес к проблемам образования, то объяснение надо искать в том, что низкий уровень общеобразовательной подготовки значительной части призывников затрудняет эффективное использование новейшей военной техники" [3, р. 4].

Одним из практических проявлений образовательной интеграции на Западе явилось создание так называемого международного бакалореата, т.е. старших средних школ для детей дипломатов, сотрудников международных организаций и транснациональных корпораций, а также аккредитованных за рубежом работников средств массовой информации. Специально созданные учебные программы должны давать выпускникам этих школ возможность поступить в университеты любой западной страны. Разработку таких программ обеспечивает *Организация международного бакалореата*, штаб-квартира которой находится в Женеве. К началу 90-х гг. по этим программам работало до 400 школ в США, Великобритании, Канаде, Испании, Аргентине.

С 1986 г. в эльзасском городке Киентцхайм функционирует лицей, где учатся дети японцев, работающих в западных странах. Изучаются два иностранных языка — обязательно английский и по выбору — французский или немецкий. Одна из главных задач лицея — знакомить с жизнью и культурой Запада молодых людей, которые впоследствии войдут в состав японского истеблишмента.

Отношения в сфере образования регулируются теперь не только национальным законодательством, но и нормами международного

права — двусторонними и многосторонними договорами, конференциями, протоколами международных форумов. Наиболее важные из них — "Декларация прав человека", "Декларация о правах ребенка", "Конвенция о правах ребенка", "Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования". Всего по вопросам образования принято более 30 документов. Там определяются статусы образовательных учреждений, нормативы о правовом положении педагогов и учащихся, о взаимном признании дипломов и т.п. Складывается, таким образом, международное образовательное право, положения которого способствуют интернациональной образовательной интеграции. Анализ этих материалов приобретает для нашей страны и определенное практическое значение, поскольку в соответствии со статьей 57 *Закона об образовании РФ* российским образовательным учреждениям предоставлено право устанавливать прямые связи с зарубежными организациями и учебными заведениями.

Значительный вклад в разработку теоретических проблем образовательной интеграции вносят крупные исследовательские центры сравнительной педагогики — Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (Германия), Международный центр педагогических исследований в Севре (Франция), Международный институт планирования образования в Париже, Институт сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия), Международный институт по изучению зарубежной педагогики при Колумбийском университете (США) и другие.

Заслуживает быть отмеченной деятельность Центра сравнительной педагогики, функционирующего в рамках Российской академии образования. В трудах его сотрудников выявляются основные направления реформ образования в развитых и развивающихся странах, освещаются процессы модернизации содержания и методов обучения, характеризуются различные течения зарубежной педагогической мысли, анализируется проблема соотношения глобальных тенденций и национальной специфики в развитии образования.

Западноевропейская образовательная интеграция: успехи и трудности

Наибольшее развитие интеграция получила в Западной Европе. История оставила этому региону глубоко противоречивое наследие. На протяжении многих веков складывалась общность западноевропейской цивилизации. Уже в эпоху средневековья выявились ее специфические черты — города, противостоящие феодалам, университеты, известная независимость церкви от светских властей. В дальнейшем по мере становления и развития капи-

талистических отношений усиливалась экономическая взаимосвязь европейских стран, интенсифицировались их научные и культурные контакты, идеи Ренессанса и Просвещения находили в той или иной мере отклик во всем регионе. Но одновременно Западная Европа была ареной многочисленных кровавых войн, ожесточенных религиозных конфликтов, межнациональной вражды.

Экономические и политические противоречия, соперничество между разными европейскими державами не исчезли и в наши дни, подчас проявляются довольно остро. Серьезные этнические проблемы существуют и внутри ряда западноевропейских государств. Среди них — незатухающий очаг межнациональных и религиозных противоречий в Ольстере, фламандско-валлонская рознь в Бельгии, борьба басков Испании за расширение своей национальной автономии, движение за независимость Корсики, периодически обостряющийся конфликт между греческой и турецкой общинами на Кипре. Возрождения своей самобытности добиваются Шотландия и Уэльс в Великобритании, Бретань и Прованс во Франции. Определенную роль играют и конфессиональные различия: в одних странах превалирует католицизм, в других — протестантизм. Принадлежность к той или иной ветви христианства имеет известное значение для "среднего европейца", даже если он индифферентен к церковным догмам и не соблюдает религиозные обряды.

Тем не менее можно констатировать, что в последние десятилетия под воздействием интеграционных процессов межгосударственные противоречия и стереотипы взаимной неприязни народов в Западной Европе идут на убыль, а центростремительные тенденции, безусловно, преобладают над центробежными.

Западная Европа сыграла уникальную роль в истории человечества. В XVIII и XIX вв. она лидировала в развитии экономики, техники и науки, а влияние сложившейся там системы ценностей и идей не ограничивалось лишь рамками данного региона. И хотя соотношение между странами и народами не остается неизменным, а в системе мирового хозяйства удельный вес Западной Европы систематически уменьшается, все же ее социальное, политическое и культурное воздействие на развитие современного мира трудно переоценить. Там сосредоточены огромные производственные мощности, крупные научные силы, высококвалифицированные кадры в разных отраслях народного хозяйства; европейские писатели, художники, музыканты по-прежнему вносят колоссальный вклад в планетарную сокровищницу гуманитарной культуры.

В Западной Европе не осталось ни одного государства с диктаторским политическим режимом. После второй мировой войны там не произошло ни одного межгосударственного военного конфликта.

Не удивительно, что именно этот регион стал своеобразной международной лабораторией, опытным полем, где складываются и проходят испытание на прочность новейшие формы и методы экономической, политической и социокультурной интеграции.

В этот контекст органически вписывается и образовательная интеграция. Ее можно рассматривать как возрождение давней исторической традиции. В средние века университеты разных европейских стран нередко обменивались учеными и профессорами. Широкое распространение получил тип кочующего студента, переходившего из Оксфорда в Сорбонну, из Болоньи в Гейдельберг и т.п.; ведь обучение всюду велось на латинском языке. Поскольку в ту эпоху не существовало четкой грани между средним и высшим образованием, подобная миграция распространялась в известной степени и на среднюю школу.

В отличие от дезинтеграции, которая порой может развиваться как бы стихийно, интеграционные процессы, чтобы быть эффективными, непременно требуют организованных и целенаправленных действий. Это в свою очередь вызывает необходимость создания наднациональных органов, выполняющих функции координации, а в некоторых случаях и непосредственного управления.

Главными европейскими интеграционными объединениями являются *Совет Европы* (СЕ) и *Европейский Союз* (ЕС). И оба они, хотя и разными методами, способствуют формированию общеевропейских тенденций развития образования.

Совет Европы был основан в 1949 г. Первоначально в него входили только 10 западноевропейских государств, впоследствии их число постоянно увеличивалось; в 1996 г. 39-м членом СЕ стала Россия.

Приступая к созданию СЕ, государства-члены приняли совместное обязательство, согласно которому защита прав человека и фундаментальных гражданских и политических свобод — важнейшее условие и главная цель этой организации. Поэтому первым международным соглашением, заключенным в рамках СЕ, стала *Европейская конвенция прав человека* (1950). Отметим, что там не было ни слова об образовании; имелись в виду только гражданские и политические права. Но уже в принятой в 1954 г. *Европейской культурной конвенции*, где утверждалось как фундаментальное единство, так и разнообразие европейской цивилизации, подчеркивалась первостепенная роль образования в развитии общеевропейской культуры. Одна из статей конвенции гласит: "Каждая из стран, входящих в Совет Европы, поощряет изучение своими гражданами языков, истории и культуры других договаривающихся сторон, а также стремится поощрять изучение своего языка, истории и

культуры на территории других договаривающихся стран" [4, с. 341—342].

В следующем основополагающем документе — *Европейской социальной хартии*, ратифицированной членами СЕ в 1965 г., наряду с правом на труд, на материальную и социальную поддержку детства и юношества и т.п. провозглашалось право на получение каждым гражданином полноценной профессиональной подготовки. Предусматривалось также создание особых служб профессиональной ориентации, где любой школьник и взрослый мог бы бесплатно получить консультацию по выбору профессии с учетом как его индивидуальных интересов и способностей, так и реальной ситуации на рынке труда.

Для рассмотрения актуальных проблем и выработки конкретных рекомендаций, относящихся к компетенции СЕ, созданы специализированные комитеты, подкомитеты, комиссии, рабочие группы. Среди них — Комитет правового сотрудничества, Комитет здравоохранения, Комитет по защите окружающей среды и др. Их деятельность в той или иной мере затрагивает отдельные вопросы образования. Но главный орган, в задачу которого входит обстоятельное рассмотрение проблем образования и воспитания, — *Совет по культурному сотрудничеству*. Он занимает особое положение в структуре СЕ, пользуется значительной автономией, поскольку находится не на бюджете СЕ, как все остальные комитеты, а финансируется Европейским фондом культуры, имеющим собственные денежные средства. Совет готовит конкретные рекомендации, адресованные правительствам и ведомствам просвещения европейских стран [5].

Рекомендации Совета по культурному сотрудничеству касаются разных сторон развития образования. Они разрабатываются квалифицированными экспертами европейских стран. Некоторые рекомендации отличаются глубиной, обстоятельностью, удачным сочетанием теоретических посылок и практических выводов.

Охарактеризуем в качестве примера обширный документ "Нововведения в начальном образовании", принятый СЕ в 1987 г. [6].

В преамбуле, формулирующей основные цели начальной школы, акцент делался не на ее узкообразовательные функции. Главным объявлялось нравственное и гражданское воспитание, создание атмосферы, наиболее способствующей физическому и духовному развитию каждого ребенка. Начальное образование должно:

не ограничиваться базовыми элементами чтения, письма и счета, хотя важность этого аспекта деятельности начальной школы не подлежит сомнению;

расширить возможности развития всех физических и интеллектуальных потенций детей, особенно их эстетических представлений и способностей к художественному творчеству;

создать детям возможности на практике приобщаться к демократическим ценностям, воспитывать уважение к правам и мнениям других, развивать дух взаимопонимания и солидарности;

постоянно учитывать индивидуальные особенности личности каждого ребенка и уровень его нравственного и культурного развития;

стимулировать развитие разнообразных интересов, стремление к познанию, к приобретению необходимых практических навыков и таким образом готовить детей к соответствию требованиям средней школы, мира труда, семьи и общества.

Вслед за изложением этих общих целей определяются конкретные задачи, стоящие перед начальным образованием.

1. Демократизация образования не может ограничиваться принципом равенства шансов в начале жизненного пути. Необходимо осуществлять дифференцированный подход к каждому учащемуся с учетом его индивидуальных склонностей и способностей. Это касается как содержания и методов обучения, так и темпов усвоения учебного материала.

2. Необходимо обеспечить преемственность между дошкольным воспитанием и начальным образованием, стимулирующую поступательное развитие ребенка. Вместе с тем следует продолжить поиски наиболее рациональных форм и способов преемственности между начальным образованием и средней школой.

3. Содержание образования должно быть существенно обновлено. В него следует включить материалы, способствующие воспитанию детей в духе мира и уважения прав человека, приобщению их к условиям социальной среды, к идее европейской общности. Но сохраняют огромную важность и традиционные учебные предметы. Между этими компонентами необходимо установить динамическое равновесие. Отсюда первостепенная важность поиска новых форм межпредметных связей.

4. Эффективность инновационных процессов в системе начального образования может быть достигнута только при активном и осознанном участии в них всех работников просвещения. Учителя должны обладать большой автономией в выборе средств и методов обучения и воспитания, а директор школы является связующим звеном между учителями, родителями и вышестоящей администрацией. Для плодотворного развития и расцвета всех потенций ребенка необходимо постоянное сотрудничество семьи и школы, основанное на принципе взаимной ответственности.

5. Конкретная практика воспитания и образования, педагогические исследования и принятие решений властями — все эти три

компонента должны быть тесно взаимосвязаны. Рекомендации определяют приоритетные направления педагогических исследований. Среди них — школьная учеба и биологические ритмы ребенка, семейные, социальные и педагогические условия, стимулирующие или затрудняющие успешную учебу, принципы обновления содержания и методов обучения.

6. Необходимо интенсивно развивать европейское сотрудничество в деле подготовки и переподготовки учителей, повышения уровня их общей культуры и педагогических знаний и навыков. Для этого следует модернизировать программы педагогических учебных заведений и организовать сеть консультаций, оказывающих необходимую помощь учителям.

В качестве первоочередных мер предлагалось:

выделить дополнительные средства на финансирование педагогических исследований в области начального образования;

организовать систему оперативной передачи информации в пределах Сообщества о нововведениях, семинарах, коллоквиумах, проводящихся в отдельных европейских странах;

организовать группы экспериментальных школ (примерно 20) для апробирования идей, предлагаемых настоящим проектом;

обеспечить финансирование зарубежных поездок учителей и администраторов школ с целью обмена опытом.

С 1991 г. осуществляется проект "Среднее образование для Европы". Он так формулирует главную задачу средней школы: обеспечить приобретение молодежью знаний и умений, необходимых для эффективного труда и достойной жизни в демократической, многоязычной и поликультурной Европе при осознании духовной общности европейцев.

Важнейшее средство реализации проекта — создание новых учебных пособий для средних школ европейских стран. Их содержание должно способствовать формированию "европейского мышления" молодежи. Показательно, что в некоторых пособиях подчеркивается значительное влияние творчества великих русских писателей на развитие европейской духовной культуры. В 1993 г. под грифом СЕ вышло учебное пособие для средних школ "Достоевский и Европа", где обстоятельно освещается эта сложнейшая проблема. В заключении пособия мы читаем: "Никогда еще творчество писателя, столь глубоко связанного с уникальным своеобразием культуры и духа своего отечества, не приобретало такого мирового значения, как творчество Достоевского. Проблемы морали, истории и религии рассматривались им с исключительной проницательностью. Анализируя природу человека, он вскрывает весь трагизм борьбы между добром и злом, что делает Достоевского равным Данте, Гете

или Шекспиру. Гораздо раньше Фрейда и Юнга он нащупал тайны бессознательного в человеческой психике" [7, р. 43].

В развитии теории и практики школьного образования на Западе значительное место занимают проблемы выявления и обучения одаренных детей. Совет Европы не остается в стороне от этой проблематики.

В 1995 г. Парламентская Ассамблея СЕ приняла специальную Рекомендацию об обучении одаренных детей. В ее преамбуле отмечалось, что наряду с необходимостью обеспечить качественное обучение всех детей следует постоянно учитывать специфические образовательные потребности разных категорий учащихся. Одна из таких категорий — одаренные дети. "Высокоодаренным детям следует создавать условия, которые позволили бы им полностью раскрыть свои способности как в их собственных интересах, так и в интересах общества. Ни одна страна не может позволить себе разбазаривать таланты; это нанесло бы большой ущерб интеллектуальному потенциалу нации". Ассамблея сформулировала ряд конкретных рекомендаций Комитету министров СЕ. Приведем некоторые из них.

1. Следует потребовать от властей государств, подписавших Европейскую культурную конвенцию, обеспечить в законодательном порядке признание наличия и необходимости учета индивидуальных различий учащихся, включая и интеллектуально одаренных детей.

2. Важно развивать фундаментальные исследования, имеющие целью глубокий научный анализ таких понятий, как *одаренность* и *талант*. Для того чтобы добиться идентификации этих понятий в разных европейских языках целесообразно создать специальный комитет, состоящий из психологов, социологов и специалистов различных областей образования.

3. Необходимо разрабатывать стратегические принципы и методы выявления детей с выдающимися способностями. Результатами таких исследований должны руководствоваться родители, учителя, врачи, социальные работники, т.е. все, кто так или иначе соприкасается с проблемами обучения и воспитания.

4. Школьные системы должны быть достаточно гибкими для того, чтобы они могли адекватно отвечать потребностям тех детей, которые достигают выдающихся результатов в учебе.

5. Создание благоприятных условий для обучения детей с выдающимися способностями должно проводиться крайне осмотрительно, чтобы оно не выглядело как предоставление привилегий одной группе учащихся в ущерб другим. Недопустимо приклеивание ярлыков тем или иным группам учащихся; это имело бы крайне отрицательные социальные последствия [8, р. 18—19].

Рассматривая тенденции развития образования, органы СЕ порой обращаются к таким вопросам, которые обычно не входят в круг традиционной педагогической проблематики.

В 1989 г. были приняты рекомендации, касающиеся организации образования в местах заключения. Они исходили из следующих принципов:

право на образование относится к фундаментальным и всеобщим правам человека, поэтому оно полностью применимо и по отношению к заключенным, тем более что значительная часть из них не получила в свое время надлежащего воспитания и образования;

развитие образования в местах заключения должно существенно способствовать гуманизации условий жизни заключенных;

образование для заключенных должно быть организовано так, чтобы облегчить им возвращение к нормальной жизни в обществе.

В соответствии с этими принципами СЕ сформулировал конкретные предложения по организации образования в тюрьмах европейских стран:

все заключенные должны иметь право на получение базового образования и профессиональной подготовки;

обучение в тюрьмах должно быть по содержанию и методам аналогичным тому, какое дается "на воле" соответствующим возрастным и социокультурным группам населения;

администрация тюрем обязана создать наиболее благоприятные условия для обучающихся заключенных, включая возможность регулярного (не реже раза в неделю) посещения библиотеки, а также занятий физкультурой и спортом [9, р. 40—41].

В течение нескольких десятилетий органы СЕ указывают на необходимость систематически обучать школьников правилам уличного движения и дорожной безопасности. Еще в 1964 г. Комитет министров СЕ принял специальную резолюцию, в которой отмечалось, что эта проблематика должна рассматриваться не только на особых занятиях, но и при изучении ряда других предметов. В 1994 г. по инициативе СЕ было проведено совещание министров транспорта и представителей ведомств просвещения западноевропейских государств на тему "Обучение детей и подростков правилам дорожной безопасности". Ее участники выработали ряд предложений по организации этой работы в детских садах, школах, а также на курсах педагогического просвещения родителей.

Совет Европы организует большое число конференций по самым разным гуманитарным проблемам; во многих из них затрагиваются в той или иной степени вопросы образования. Например, в 1995 г. прошла конференция "Равенство и демократия: утопия или вызов?". Она была посвящена проблемам равноправия женщин в раз-

ных сферах общественной жизни. При этом обращалось большое внимание на то, какую роль может и должно играть в данной области образование. На конференции подчеркивалось, что задача школы — "рассеять предубеждения в отношении функций, которые должны будут выполнять в дальнейшем мальчики и девочки". Ставился вопрос о создании учебных пособий, в которых подробно характеризовались бы равные права мужчин и женщин на рынке труда и их равные обязанности по воспитанию детей [10].

Совет Европы ведет широкую издательскую деятельность. Постоянно публикуются его официальные документы, материалы проводимых им конференций и симпозиумов. Под грифом СЕ выходит большое число учебных программ, пособий, монографий и сборников, посвященных проблемам образования.

Деятельность СЕ способствует развитию интеграционных процессов в различных гуманитарных сферах и оказывает определенное воздействие на умонастроение педагогов и руководителей ведомств образования. Велико его моральное влияние. Например, осуждение СЕ в начале 80-х гг. случаев телесных наказаний в школах Англии заставило британские власти официально запретить эту практику. Однако СЕ не наделен властными функциями, и его предложения носят в большинстве случаев лишь рекомендательный характер.

Главную роль в определении основных направлений общей социально-экономической и политической стратегии западноевропейских государств играет другое региональное объединение — Европейский Союз. Его создание прошло несколько этапов. В 1951 г. Франция, ФРГ, Италия и страны Бенилюкса образовали Европейское объединение угля и стали, в 1957 г. — Европейское экономическое сообщество (ЕЭС) и Европейское сообщество по атомной энергии. С конца 60-х гг. эти три объединения превратились фактически в одну организацию — Европейское сообщество, которое в 1994 г. приняло название Европейский Союз, куда теперь входят 15 государств: Франция, Великобритания, ФРГ, Италия, Бельгия, Нидерланды, Люксембург, Дания, Ирландия, Греция, Испания, Португалия, Швеция, Финляндия, Австрия.

Эти государства, столь различные по масштабам территории и народонаселения, по показателям социально-экономического развития, по военной мощи и политическому влиянию в мире, формально имеют одинаковые права в ЕС, но фактически руководящее положение занимают наиболее крупные державы.

В ЕС сложилась устойчивая институциональная надстройка, т.е. политические наднациональные органы — Европарламент, Совет министров, Суд, Комиссия европейских сообществ; некоторые их ре-

шения обязательны для всех государств-членов. Согласовываются ряд важных вопросов внешней и военной политики, формируется единая стратегия в области научно-технического развития и охраны окружающей среды, функционируют общие информационные системы, выработаны правовые основы для свободной миграции рабочей силы, прозрачные государственные границы означают свободное движение товаров, капиталов, услуг, граждан, наконец, завершается подготовка к введению общеевропейской валюты. Таким образом, на наших глазах складывается огромная конфедеративная держава. Интеграция пронизывает всю ткань экономики и политики входящих в нее государств, стала неотъемлемым элементом системы отношений между ними.

Одно из самых важных условий дальнейшего упрочения ЕС — образовательная интеграция, которая отражает процессы сближения западноевропейских стран и способствует их развитию. Для стимулирования интеграции в сфере образования сформирован особый наднациональный механизм. Проводятся регулярные совещания министров образования западноевропейских стран. С 1976 г. функционирует постоянный Комитет образования государств-членов ЕС, в задачу которого входит разработка стратегии сотрудничества с целью гармонизации систем образования западноевропейских стран. На "балансе" ЕС находятся ряд исследовательских и информационных центров, занятых проблемами образования и воспитания в Европе.

В области образования цели СЕ и ЕС во многом близки. Многие мероприятия проводятся ими совместно. Но если СЕ — преимущественно консультативный орган, то некоторые интегративные программы ЕС не ограничиваются рекомендациями и пожеланиями, а представляют собой конкретные планы с четким указанием целей, сроков реализации и размера финансового обеспечения.

В 1987 г. Совет Министров образования государств-членов ЕС утвердил программу "Эразмус", названную по имени ученого-гуманиста эпохи Возрождения Эразма Роттердамского (1469—1536), деятельность которого проходила в разных европейских странах. Программа предусматривала расширение обмена студентами между высшими учебными заведениями европейских стран. На ее осуществление выделены сотни миллионов долларов, предназначенные для стипендий иностранным студентам, на организацию лингвистической подготовки, на транспортные расходы и т.п. Координационные органы ЕС рассчитывают, что к 2000 г. иностранные студенты будут составлять не менее 10 % контингентов западноевропейских высших школ. В университетах Великобритании, Франции, Германии и прежде обучалось значительное число иностран-

цев, но большинство из них были выходцами из Азии и Африки. Теперь упор делается на расширение обмена студентами из европейских стран. "Каждый студент, — утверждает современный итальянский педагог Дж. Ангелли, — должен иметь возможность начинать обучение в Париже, продолжить его в Лондоне, завершить в Риме или во Франкфурте, пройти курс усовершенствования в Болонье. Необходимо восстановить, разумеется, в современном контексте, великолепные традиции странствующих ученых прошлых веков" [11, р. 103].

В результате реализации программы "Эразмус" с 1988 по 1995 г. около 400 000 студентов получили возможность учиться, а 50 000 преподавателей — работать определенное время в учебных заведениях зарубежных европейских стран. С 1995 г. "Эразмус" включена в новую программу *Сократ*, охватывающую разные типы и уровень образования под девизом "Европейское образование для всех".

Интенсивная миграция рабочей силы и развитие транснациональных индустриальных комплексов в Западной Европе сделали очевидной необходимость известной унификации профессиональной подготовки работников, тем более что системы профессионально-технического обучения в разных европейских странах всегда имели значительные различия. Это потребовало выработать определенные стандарты в овладении профессиональными знаниями и навыками в европейском масштабе. Для реализации такой задачи в рамках координационных органов Европейского Сообщества была образована специальная комиссия по профессиональному обучению. Ее эксперты составляли перечни минимума тех знаний и навыков, которые необходимы рабочим разных профессий — токарям, фрезеровщикам, электромонтерам, водителям тяжелых грузовиков и т.п. Еще в 1963 г. был утвержден документ, определивший общеевропейские принципы профессионального обучения. Здесь говорилось о свободе выбора профессии, об увеличении доли общеобразовательных предметов, о введении прогрессивных методов обучения, о необходимости всемерно содействовать гармоническому развитию личности. Далеко не все эти положения были воплощены в жизнь, часть из них осталась лишь декларациями. Тем не менее в последующие десятилетия прослеживается характерная для всей Западной Европы тенденция расширения профессионального образования и увеличение общеобразовательных компонентов в его содержании. В 1986 г. была разработана "Программа Сообщества по подготовке молодежи к новым технологиям", ориентирующая на дальнейшее повышение теоретического уровня профессионально-технического образования. С начала 90-х гг. вводится единое европейское свидетельство о профессиональной подготовке.

Развитие профессионального образования требует значительных средств. И тут между отдельными государствами обнаруживались противоречия. Приведем характерный пример. В Италии, особенно в ее южных районах, значительная часть молодежи выходит в самостоятельную жизнь, не завершив базового школьного обучения и не получив никакой специальности. Большое число этих молодых людей устремляется на работу в другие страны Западной Европы. Поэтому необходимость организации их профессиональной подготовки стала фактически проблемой ряда европейских государств. Но кто должен финансировать такую подготовку? Италия требовала, чтобы соответствующие денежные взносы делали все члены Сообщества, поскольку эти молодые люди будут трудиться за пределами своей страны. Другие государства долгое время уклонялись от этого и приводили различные контраргументы. В конце концов был достигнут компромисс. Половину расходов взял на себя Европейский социальный фонд, 25 % — Италия, 25 % — другие европейские государства.

Проблемы совершенствования профессиональной подготовки в масштабе Западной Европы — предмет постоянного внимания координационных органов Сообщества. В 1975 г. основан Европейский центр по развитию профессиональной подготовки (СЕДЕФОР), занимающийся изданием и распространением информационных бюллетеней о состоянии этого звена системы образования. С конца 80-х гг. реализуются программы "Петра" (создание общеевропейских стандартов профессионального образования), "Ирис" (развитие женского профессионального образования), "Кометт" (расширение сотрудничества между университетами и промышленностью в целях подготовки высококвалифицированных специалистов в области новейших технологий).

Эта проблематика не сходит с повестки дня. В 1995 г. в австрийском городке Китцбюхель состоялся семинар европейских педагогов "Международное сотрудничество в области взаимосвязей предприятий и школ". В числе его решений:

- выработка и принятие общих принципов профессиональной ориентации и профессиональной подготовки молодежи для всех стран Европейского Сообщества;

- создание условий для профессиональной подготовки и переподготовки взрослых, особенно имея в виду тех, кто в силу социоэкономических и этнических факторов не смог получить достаточного базового образования;

- обеспечение равных прав мужчин и женщин, мигрантов и их детей;

- развитие дистантного профессионального обучения в европейском масштабе;

систематическое углубление сотрудничества системы образования и предприятий для наиболее эффективной подготовки рабочей силы.

Одна из ключевых проблем западноевропейской интеграции — языковая. Между странами этого региона государственные границы становятся все более прозрачными, но остаются жесткими границы языковые, которые могут стать серьезной помехой укреплению Европейского Сообщества. В последние годы западные авторы нередко вспоминают библейскую историю о "вавилонском столпотворении", подчеркивая, что при рассмотрении дальнейших перспектив европейской интеграции этот ветхозаветный сюжет выглядит грозным предостережением. Поэтому задача существенного повышения эффективности изучения иностранных языков вышла далеко за рамки педагогики и приобрела важное политическое значение.

Главная роль в преодолении языковых барьеров между европейцами принадлежит системам образования. В последние годы проводятся многочисленные семинары и коллоквиумы, на которых обсуждаются вопросы содержания языковых курсов, методики преподавания, усовершенствования подготовки преподавателей. В их рекомендациях указывается на желательность ввести обучение иностранным языкам во всех начальных школах, а в средних школах изучать не менее двух языков, не считая родного. Меняется характер обучения: вместо прежней преимущественной ориентации на усвоение грамматических структур теперь наибольший упор делается на овладение прочными навыками живой речи, необходимыми для непосредственного общения. Регулярно проводятся экскурсии школьников в сопредельные страны. На занятиях используются тексты, содержащие новые для школьников сведения по истории, географии, культуре страны изучаемого языка, что способствует развитию межпредметных связей.

В 1990 г. вступила в действие принятая Советом Министров ЕС долгосрочная программа "Лингва", направленная на стимулирование изучения иностранных языков, считающихся государственными в странах Союза. В большинстве стран статус государственного имеет один язык, но в некоторых странах — два (в Ирландии — ирландский и английский, в Бельгии — нидерландский и французский), а в Швейцарии — даже три (немецкий, французский и итальянский). Некоторые страны Европы проявляют большую заботу о языке своих национальных меньшинств. В Финляндии, например, где шведы составляют всего 6 % населения страны, шведский язык наряду с финским является официальным. На севере ФРГ компактно проживает небольшая датская община. Она насчитывает всего 15 тыс. человек, но там работают десятки школ с преподава-

нием на датском языке. Показательно также, что каждый официальный документ ЕС переводится на все государственные языки стран Союза.

Однако отдельные национальные меньшинства (баски, каталонцы, бретонцы) выражают обеспокоенность судьбой своих языков, оказавшихся вне лингвистической программы западноевропейского Сообщества. Это усиливает напряжение в межнациональных отношениях. С целью уменьшить его Совет Европы принял в 1992 г. "Европейскую хартию региональных языков и языков национальных меньшинств". Там отмечалось, что ряд европейских языков, имеющих многовековые исторические традиции, находятся на грани смерти, поэтому их защита явится вкладом в строительство Объединенной Европы, базирующейся на принципах демократии и культурного многообразия. "Хартия" рекомендовала организовать при желании учащихся и их родителей специальные занятия в школах для изучения местных языков [12, р. 3—10].

Языковые проблемы рассматриваются в широком историко-культурном контексте. Очередная конференция министров образования европейских стран, состоявшаяся в Норвегии в 1997 г., одобрила обширный проект "Изучение иностранных языков и формирование европейской гражданственности" и рекомендовала назвать 2001 год "Европейским годом языка".

Особую остроту в ЕС приобретает вопрос о "главном" языке межгосударственного и межнационального общения. Он имеет длительную историю. В средние века таким языком был латинский, обеспечивавший возможность политических, культурных и научных контактов в масштабе всей Европы. Затем на смену латыни пришел французский язык. В XVIII—XIX вв. именно на нем, как правило, велись международные переговоры, составлялись разнообразные соглашения и конвенции, с его помощью осуществлялись культурные связи, наконец, он был общепринятым в высшем обществе почти всех европейских стран. Английский язык занимал когда-то в иерархии западноевропейских языков одно из последних мест. Теперь же в Европе он прочно занимает первое место в межнациональных контактах на самых разных уровнях — от научных конференций до обслуживания в отелях и ресторанах. Чаще всего именно он избирается для изучения в качестве первого иностранного языка большинством школьников во Франции, Германии, Италии, Испании. Его знание становится все более обязательным не только для ответственных администраторов и специалистов высшей квалификации, но и для многих работников среднего звена на производстве и в сфере обслуживания. Крупные европейские концерны выделяют значительные финансовые средства на языковую подго-

товку своих сотрудников, имея в виду прежде всего обучение английскому языку. В одном из докладов, представленных Экономическому и социальному совету ЕС, констатировалось: "Хотим мы этого или нет, но английский язык станет в будущем главным средством межнационального общения для всех европейцев... Даже в странах Южной Европы, где всегда особенно высоко котировался французский язык, сейчас он все более вытесняется английским" [3, p. 172—173].

В континентальных странах Западной Европы многие представители интеллигенции и общественные деятели высказывают обоснованное опасение, что огромное расширение сферы применения английского языка содействует усилению американского "культурного империализма", подтачивает традиционные основы европейской цивилизации, несет угрозу национальной самобытности ее народов. Видные социологи Дж. Нэсбит и П. Эбурдин пишут: "Английский язык — неизбежное будущее Европы. Он вытесняет французский и немецкий языки и становится наиболее распространенным языком среди европейцев. ...Но по мере того, как английский становится универсальным языком, растет противодействие этой универсальности. Люди настаивают на сохранении традиционных языков и культуры" [14, с. 164]. Во Франции предпринимаются даже на государственном уровне попытки противодействовать неограниченному распространению английского языка. Употребление в учебных заведениях и в средствах массовой информации английских слов и выражений вместо существующих французских карается теперь значительным денежным штрафом. Вводятся жесткие ограничения на показ англоязычных фильмов по государственному телевидению. В практической результативности этих мер можно усомниться, но в принципе стремление сохранить чистоту родного языка и по возможности оградить его от неоправданных иноязычных вторжений представляет несомненный интерес.

Отметим и иной аспект языковой проблемы. В промышленно развитых странах западноевропейского региона насчитывается до 15 млн рабочих-иммигрантов из Южной Италии, Португалии, Греции, Турции. В 70-х—80-х гг. власти развитых стран пытались разными способами сократить это число, имея целью уменьшить безработицу и ослабить социальное напряжение в своих странах. Но эти попытки оказались малорезультативными. Остановить миграцию не удалось. Использование иностранных рабочих стало постоянным фактором функционирования экономики в ФРГ, Франции, Бельгии, Нидерландах. С их помощью заполняются рабочие вакансии в особенно тяжелых отраслях производства и одновременно создается возможность перемещать "своих" трудящихся в наиболее

передовые отрасли промышленности и на лучшие условия труда. Но это требует обучать рабочих-иммигрантов языку той страны, в которой они находятся. Задача не только в усвоении элементарных языковых навыков, необходимых на производстве. Многие иностранные рабочие живут в принимающих странах подолгу. Подросло уже второе поколение, которое либо родилось там, либо прибыло туда в раннем возрасте. Эти молодые люди хотят не только работать, но и активно участвовать в общественной жизни страны, в которой они находятся. Однако серьезным препятствием нередко служит плохое знание языка. Для них создаются языковые курсы, организуются учебные телепередачи, в ряде школ функционируют особые коррекционные классы. При этом, однако, обнаруживаются противоречивые тенденции. С одной стороны, необходимо приобщать иммигрантов к культуре страны их пребывания, с другой — надо создавать условия, которые давали бы им возможность сохранить родную национальную культуру. Эти вопросы рассматриваются в координационных органах ЕС и СЕ, но четких рекомендаций по ним не выработано. Да и возможны ли тут однозначные решения?

Важнейшая задача интеграции — способствовать духовному сближению европейских народов, преодолению еще сохраняющихся стереотипов взаимных обид, недоверия, неприязни. Выдвигается идея формирования *европейского сознания*; это значит, что жители западноевропейского региона должны осознавать себя не только немцами, французами или англичанами, но прежде всего европейцами, которых связывает общность западноевропейской цивилизации с присущими ей уникальными чертами, сложившимися в результате совместного культурного развития и взаимодействия народов, начиная с раннего средневековья. Таким образом, ставится вопрос о преобразовании национального мышления в континентальное, что отодвигает на второй план традиционный культ нации. Такие идеи пропагандируются видными деятелями европейских интеграционных органов. "Преобразование национального мышления в мышление континентальное, — утверждает Генеральный секретарь СЕ Д. Таршис, — является безусловным шагом вперед, поскольку оно подчеркивает те тесные узы, которые объединяют всех европейцев" [15]. Из этого следует, что молодые поколения европейцев должны воспитываться на принципе двойной лояльности — и к своей стране, и к Европе.

Естественно, что достижение этих целей требует сближения систем образования разных европейских стран. Термин *общеевропейское образовательное пространство* перестал быть только лозунгом; он все больше отражает развивающуюся реальность. Некоторые важные решения, объективно ведущие к сближению на-

циональных систем образования, принимаются правительствами западноевропейских государств самостоятельно, а в ряде случаев и, видимо, без предварительного согласования друг с другом, но направление изменений оказывается сходным, поскольку сходны происходящие там экономические, политические и социокультурные процессы.

Образовательная интеграция стимулируется не только наднациональными органами. Инициативу нередко проявляют и власти отдельных стран.

В 1987 г. правительство Франции призвало отметить тридцатилетие Римского договора об образовании Европейского Экономического Сообщества усилением строительства "Объединенной Европы" в сфере воспитания и образования. С этой целью был разработан разветвленный комплекс конкретных предложений, изложенных в специальном документе, носящем название "Голубая книга: за европейское воспитание и европейскую культуру". Там отмечается, что европейское сотрудничество в области образования приобрело первостепенную важность для судеб всех входящих в него стран и народов. Оно должно, во-первых, способствовать духовному сближению народов европейских стран и, во-вторых, использовать опыт модернизации содержания, методов воспитания и обучения в отдельных странах для взаимного обогащения и совершенствования в масштабе всей Европы. Сближение учебных программ европейских стран должно иметь в виду не только школу, но и системы подготовки учителей. В педагогических учебных заведениях следует изучать обстоятельные курсы сравнительной педагогики с тем, чтобы будущие учителя хорошо представляли себе состояние и основные проблемы образования в Европе, соотношение общих тенденций и национальной специфики. Было также рекомендовано ежегодно проводить во всех школах стран Сообщества особое мероприятие — "День Европы". В этот день — единый для всех стран-участниц — внимание учащихся должно быть сконцентрировано на какой-то определенной *европейской* теме. Предполагались телевизионные обращения министров образования, выступления школьников, общеевропейские спортивные игры учащихся, что способствовало бы сближению молодежи различных европейских стран [16]. Французские предложения были поддержаны правительствами ряда европейских стран, а в последние годы "День Европы" проводится в учебных заведениях по решению Комитета министров СЕ.

Реализация задачи формирования "европейского сознания" молодежи в немалой степени зависит от содержания и направленности учебных курсов истории. В идеале они должны способствовать раз-

виту национального самосознания и патриотизма учащихся и вместе с тем внушать им уважение к истории и культуре других стран и народов. Однако содержание курсов истории может вызвать порой и противоположный эффект: возвращать семена ксенофобии и агрессивного национализма. Эта проблематика привлекает большое внимание политических и общественных деятелей, историков, педагогов.

Еще в 1965 г. СЕ организовал симпозиум "Изучение истории в системе среднего образования". Затем исследовал ряд совещаний, коллоквиумов, рабочих встреч историков европейских стран, а в 1991 г. состоялся симпозиум "Изучение истории в новой Европе".

Вопросы изучения истории в школах европейских стран рассматриваются на самом высоком уровне. Главы государств-членов СЕ на своей встрече в Вене в 1993 г. указали на необходимость существенно перестроить учебные курсы истории, исключить материалы, которые могут питать расовые или националистические предрассудки и, напротив, ярко показывать позитивное взаимовлияние стран Европы в их историческом развитии. В последние годы разрабатываются общеевропейские исследовательские проекты по проблемам преподавания истории в школе. Показательно, что некоторые участники исследований считают опасным сосредоточиваться преимущественно на изучении истории своей страны без достаточного освещения международного контекста. "Национальная история, — считают они, — часто искажает политику своей страны в прошлом" [17, р. 7].

Парламентская ассамблея СЕ приняла в 1996 г. "Рекомендации об изучении истории в Европе" [18, р. 23—25]. Они вобрали в себя результаты ряда предыдущих исследований и обсуждений и их можно рассматривать как теоретико-методологический ориентир для дальнейшей разработки данной проблематики в Западной Европе. "Изучение истории играет ключевую политическую роль в современной Европе, — говорится в этом документе. — Знание истории крайне важно для упрочения гражданского общества. Без такого знания индивид оказывается особенно уязвимым и может стать объектом политических и иных манипуляций". Рекомендации подчеркивают, что для большинства детей знакомство с историей начинается в школе. Задача состоит не в том, чтобы заучивать наизусть случайно выбранные факты, — занятия историей должны развивать критическое мышление, способствовать усвоению принципов демократии и гражданской ответственности.

Политики и политические системы, отмечается далее, пытаются поставить историю на службу своим интересам, навязывать свою интерпретацию исторических событий, свое определение *добра* и

зла в исторических процессах. Однако граждане имеют право знать подлинную историю, свободную от манипуляций, а государство обязано обеспечить это право, способствуя объективному и научному изложению истории.

В Рекомендациях сформулирован ряд предложений, направленных на улучшение преподавания истории в школах Европы. Выделим некоторые из них.

1. Знание истории должно быть существенной частью образовательного багажа молодежи и способствовать преодолению национальных, расовых, религиозных предрассудков.

2. Историю Европы следует изучать целостно, рассматривая развитие экономики, политики и культуры различных стран в их взаимосвязи, как факторы, формирующие европейскую идентичность.

3. Установки на *европеизм* не исключают необходимости обстоятельного изучения национальной истории, локальной истории и, наконец, истории национальных меньшинств данной страны. Для реализации этих целей особенно важно установить тесное сотрудничество школьных учителей истории и исследователей.

4. Власти европейских стран должны обеспечить финансирование деятельности двусторонних и многосторонних международных комиссий историков, изучающих проблемы новейшей истории Европы. Одна из этих важных задач — определить те аспекты исторических событий, оценки которых разделяются историками разных стран и могут быть отражены во всех национальных учебниках европейской истории.

Реализация этих планов и установок наталкивается на большие трудности, которые порой кажутся непреодолимыми. На происшедшей в 1997 г. в Норвегии международной конференции "Образование-2000: тенденции, общие проблемы и первостепенные задачи в рамках общеевропейского сотрудничества" один из ее участников четко обозначил наиболее сложные вопросы: "Как подавать историю ученикам? Под соусом хвастливого самолюбования? Критически, раскрывая веер несопадающих мнений? И как увязать "неудобные" для своей страны эпизоды истории с воспитанием законного чувства национальной гордости и патриотизма? [19].

В содержание курсов истории теперь вносятся определенные изменения. Они ограждаются в той или иной степени от сиюминутной политической конфронтации и идеологической риторики. Несколько сокращается материал о войнах и религиозных конфликтах, большее внимание уделяется истории разнообразных экономических и культурных связей между странами и народами. Однако это лишь первые шаги, эффективность которых для ряда стран по-

ка невелика. Член Комиссии Делора словенский ученый Александра Корнхаузер, с горечью говоря о драматических национальных и религиозных конфликтах, сотрясающих тот регион, в который входит ее страна, главную ответственность возлагает на образование. "Виной всему, — заявляет она, — является образование. Если бы им не манипулировали ради сомнительных ценностей и политических целей, если бы оно было более объективно в оценке прошлого и если бы оно объединяло личные и национальные ценности с мировыми, тогда люди не становились бы так легко жертвами пропаганды... Если бы события излагались более достоверно и их объяснение давалось бы с менее националистических и гегемонистских позиций..., то было бы гораздо сложнее вводить в заблуждение общественное мнение" [20, с. 239].

Постоянная конференция Министров образования европейских стран на своей сессии в 1977 г. рекомендовала национальным властям интенсифицировать работу по сближению программ и учебников истории разных стран. В то же время резолюция конференции подчеркнула: "Министры категорически отвергают саму идею навязать единую стандартную версию истории Европы в школах стран-членов Совета Европы". Предпринимавшиеся попытки создать общий учебник истории для школ всех европейских стран пока ни разу не увенчивались успехом.

Развитие европейской интеграции не означает торжества космополитических идей, Напротив, искусственное форсирование этого процесса вызывает обратную реакцию общественности и нередко ведет к усилению националистических настроений. Национальная идентичность для жителей любой европейской страны сохраняет большое значение, и они убеждены, что нельзя считать себя европейцами, не оставаясь при этом немцами, французами или итальянцами. И это — глобальная тенденция. Показательно, что даже в США, где длительное время предпринимались большие усилия с целью "переплавки" разных национальностей в новое надэтническое образование, многие поколения иммигрантов из европейских стран, как правило, никогда не обрывали свои этнические корни. В наши дни это становится настолько очевидным, что значительная часть американских ученых и общественных деятелей отказывается от прежде господствовавшей установки рассматривать США как "плавильный котел", в котором полностью растворяются все национальности, и теперь предпочитает сравнивать свою страну с "салатницей", где смешано много разных "национальных ингредиентов", но каждый из них сохраняет свой вкус и аромат.

В Западной Европе имеет определенное распространение концепция, согласно которой, используя опыт наиболее эффективных

реформ образования в отдельных странах, можно создать для всего региона. Такие "ультра-интеграционные" идеи встречают сопротивление, поскольку национальное своеобразие организации образования традиционно считается важным атрибутом государственного суверенитета и культурной самобытности, а этим европейские страны и народы весьма дорожат. Упоминаясь выше французская исследовательница Ф. Ванискотт пишет: "Когда в 1974 г. западноевропейские министры образования на своем совещании обратились к деликатному вопросу о *гармонизации* их образовательной политики, они проявили большую осторожность и осмотрительность, неоднократно подчеркивая, что интеграция и сотрудничество ограничиваются определением общих целей, оставляя каждой стране полную свободу в выборе методов достижения этих целей. Это были мудрые решения, уважающие историю и традиции каждой страны. Страшно даже представить себе на мгновение, как могла бы сложиться ситуация, если бы министры избрали иные решения в духе технократического униформизма" [21, р. 20—21].

Этими принципами руководствуются европейские координационные органы. Изданная под грифом СЕ "Белая книга" по вопросам образования, отмечая важность поисков общеевропейского подхода, вместе с тем подчеркивает, что задача — "не создание единой модели образования и обязательных правил, а, скорее, определение на основе широких дискуссий областей возможного сотрудничества и выработка таких решений насущных проблем, которые были бы приемлемы для всех" [22]. Документы, принимаемые Советом Европы и Европейским Союзом, намечают основные направления желательного развития образования и могут служить своеобразными методологическими ориентирами при разработке образовательной стратегии в отдельных странах. Но они не предусматривают растворение национальных систем образования в некоей единой общеевропейской структуре, не стремятся к жесткому регламентированию и оставляют большой простор для национального педагогического творчества.

К сожалению, в то время, как на Западе развиваются интеграционные процессы, в странах Восточной Европы и в республиках бывшего Советского Союза в начале 90-х гг. превалировали дезинтеграционные тенденции. Распалось великое геополитическое пространство, веками складывавшееся вокруг России. В некоторых новых государствах на волне националистической эйфории, охватившей известную часть "титulyных" народов, разрушались их исторически сложившиеся органические связи с русской культурой, под угрозу ставилось существование учебных заведений для многочисленного русскоязычного населения, внезапно оказавшегося на положении дискриминируемого национального меньшинства.

Однако в последние годы появились признаки того, что положение меняется к лучшему. В июне 1996 г. издан Указ президента РФ "О поддержке Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств". Он предусматривает ряд конкретных мероприятий, среди которых, — разработка учебников для русскоязычных школ государств Содружества, проведение совместных олимпиад, конкурсов, спортивных соревнований учащихся и педагогов СНГ, учреждение информационного бюллетеня "Вестник образования в СНГ".

В январе 1997 г. Совет правительств СНГ заключил Соглашение о формировании общего образовательного пространства. Таким образом, есть основание надеяться, что на большей части территории бывшего Советского Союза оно возродится, хотя и в новых формах. И этому в какой-то мере может способствовать использование позитивного опыта развития западноевропейской интеграции, разумеется, при строгом учете особенностей стран СНГ и специфики стоящих перед ними политических, социальных и культурных задач.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Определите факторы, обусловившие развитие международной образовательной интеграции.

2. Какие международные организации оказывают наибольшее воздействие на интеграционные процессы в сфере образования в глобальном масштабе?

3. Какое место занимают проблемы образования в развитии западноевропейской экономической, социокультурной и политической интеграции?

4. Как вырабатывается и реализуется образовательная стратегия Совета Европы и Европейского Союза?

5. Как решаются языковые проблемы в западноевропейском сообществе?

6. Охарактеризуйте успехи и трудности процесса формирования "европейского сознания" учащейся молодежи.

Примечания

1. Rassekh S., Vaideanu G. Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000. P., 1987.

2. World Conference on Education for All. N.-Y., 1990.

3. Vexliard A. La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes. P., 1967.

4. Право Совета Европы и Россия: Сб. документов и материалов. 2-е изд. Краснодар, 1966.

5. La Charte sociale européenne et son Protocole. Strasbourg, 1988. Подробнее о структуре и деятельности Совета Европы см.: Алферов Ю.С. Совет Европы и образование // Педагогика. 1998. № 7.

6. Conseil de l'Europe || Faits nouveaux. 1988. № 4.
7. Dostoievski et l'Europe. Conseil de l'Europe. 1993.
8. Conseil de l'Europe. Education. Document CDPS CP/96/7.
9. Faits nouveaux. 1989. № 4.
10. Egalité et démocratie: utopie ou défi? Strasbourg, 1995.
11. Le monde de l'éducation. 1989. Oct.
12. Newsletter. 1992. № 5.
13. L'espace éducatif européen. P., 1992.
14. *Нэбитт Дж., Эбурдин П.* Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: год 2000 / Пер. с англ. М., 1992.
15. Известия. 27.01.1998.
16. Faits nouveaux. 1987. № 4.
17. Conseil de l'Europe. Histoire sans frontières. Strasbourg, 1996.
18. Conseil de l'Europe. Education. Document CDPS CP/96/7.
19. Известия. 02.07.1997.
20. Образование: сокрытое сокровище...
21. *Vaniscotte F.* 70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation. P., 1989.
22. White Paper on Education and Training Teaching and Learning Society. Strasbourg, 1995.

Рекомендуемая литература

Монографии

- Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Пер. с англ. М., 1993.
- Байярд Р.Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный ребенок / Пер. с англ. М., 1991.
- Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века. М., 1994.
- Боярчук Ю.В. Общеобразовательная школа в современной Японии. Пушкино, 1996.
- Брунер Дж. Прогресс обучения / Пер. с англ. М., 1962.
- Буржуазная педагогика на современном этапе. М., 1984.
- Вульфсон Б.Л. Школа современной Франции. М., 1970.
- Вульфсон Б.Л. Педагогическая мысль современной Франции. М., 1984.
- Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М., 1996.
- Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: Современное состояние и тенденции развития. М., 1993.
- Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. М., 1998.
- Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. М., 1987.
- Кларин М.В. Инновации в обучении (Анализ зарубежного опыта). М., 1997.
- Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Пер. с англ. М., 1970.
- Лапчинская В.П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. М., 1977.
- Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983.
- Малькова З.А. Современная школа США. М., 1971.
- Малькова З.А., Вульфсон Б.Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах. М., 1975.
- Миронов В.Б. Век образования. М., 1990.
- Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. М., 1978.
- Образование: сокрытое сокровище. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века. ЮНЕСКО, 1997.
- Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов. М., 1995.
- Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 1995.
- Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ. М., 1989.
- Салимова К. Восхождение к успеху. Воспитание в Японии. М., 1993.
- Суд над системой образования: стратегия на будущее / Пер. с англ. М., 1991.
- Филиппова Л.Д. Высшая школа США. М., 1981.
- Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с фр. М., 1990.
- Хюсен Т. Образование в 2000 году / Пер. со швед. М., 1987.

Статьи

- Алферов Ю.С. Совет Европы и образование // Педагогика. 1998. № 7.
- Беспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России // Педагогика. 1995. № 1.
- Борисенков В.П. Развитие и слаборазвитость: значение образовательного фактора // Советская педагогика. 1991. № 5.
- Воскресенская Н.М. Великобритания: стратегические направления развития образования // Педагогика. 1996. № 4.
- Вульфсон Б.Л. Модернизация гуманитарного образования в школах Запада // Советская педагогика. 1991. № 1.
- Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика. 1994. № 2.
- Вульфсон Б.Л. Управление образованием на Западе: тенденции централизации и децентрализации // Педагогика. 1997. № 2.
- Курдюмова И.М. Местные органы управления образованием в Великобритании // Педагогика. 1998. № 7.

Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе // Педагогика. 1994. № 3.

Малькова З.А. Педагогическая система будущего: школьные реформы высокоразвитых стран // Советская педагогика. 1990. № 12.

Малькова З.А. Исторический урок американской школы // Педагогика. 1998. № 4.

Митина В.С. Частные школы в развитых странах Запады // Педагогика. 1996. № 3.

Пилиповский В.Я. Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. 1997. № 1.

Писарева Л.И. Тенденции развития современной школы ФРГ // Советская педагогика. 1991. № 3.

Разумовский В.Г. Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году // Педагогика. 1990. № 3.

Савина А.К., Долгая О.И. Новое в образовательной политике стран Восточной Европы // Педагогика. 1994. № 5.

CONTENTS

Introduction

5

Chapter 1. ECONOMICS, POLITICS AND EDUCATION

Social and economic factors affecting education during the transition
to post-industrial society

15

Education reforms in the context of social and cultural policy
in developed countries

25

Chapter 2. EDUCATIONAL MANAGEMENT: STRATEGIC ASPECTS

Evolution of management systems: centralization and decentralization

48

Forecasting the development of education

58

Planning as a function of education management

73

Chapter 3. REFORMING EDUCATIONAL SYSTEMS

Development of continuing education systems

83

School systems reforms

87

Development of higher education

105

Chapter 4. THE STRATEGY FOR RENOVATING GENERAL EDUCATION CURRICULUM

Problems of standardization and differentiation of education

131

Search for ways to modernize school disciplines

142

Humanization of education as a priority

159

Chapter 5. INTERNATIONALIZATION OF THE MODERN WORLD AND EDUCATION

Integration processes in education: the role of international organizations

176

Integration of education in Western Europe: successes and unresolved issues

181

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

5

Г л а в а 1. ЭКОНОМИКА, ПОЛИТИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Социально-экономические факторы развития образования в эпоху перехода
к постиндустриальному обществу

15

Проблемы образования в контексте социокультурной политики
развитых стран

25

Г л а в а 2. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Эволюция систем управления: централизация и децентрализация

48

Прогнозирование развития образования

58

Планирование как функция управления образованием

73

Г л а в а 3. РЕФОРМЫ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Становление систем непрерывного образования

83

Реформы школьных систем

87

Развитие высшего образования

105

Г л а в а 4. СТРАТЕГИЯ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы стандартизации и дифференциации школьного образования

131

Поиски путей модернизации учебных дисциплин

142

Гуманизация образования — приоритетная задача

159

Г л а в а 5. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА И ОБРАЗОВАНИЕ

Интеграционные процессы в образовании: роль международных организаций

176

Западноевропейская образовательная интеграция:

успехи и трудности

181

Борис Львович Вульфсон
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЗАПАДЕ
НА ПОРОГЕ XXI ВЕКА

Редактор *Л.И. Сидорова*
Корректор *Л.И. Сидорова*
Оригинал-макет подготовила *Т.П. Кравцова*

Изд. лицензия № 021079 от 28.10.96.
Изд. № 1608. Сдано в набор 01.12.98. Подписано в печать 25.02.99.
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага офсетная. Гарнитура Antiqua.
Уч.-изд. л. 12,64. Усл. печ. л. 13,0. Тираж 4000 экз. **Зак. № 33**

Издательство УРАО
Москва, Б. Полянка, 58
Типография ООО «Пандора-1»
107143, Москва Б-143, Открытое шоссе, 28



Борис Львович ВУЛЬФСОН –
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент
Российской академии образова-
ния.

В его трудах анализируются процессы развития образования за рубежом, характеризуются философские и социологические основы педагогической мысли на Западе, разрабатываются методологические проблемы сравнительной педагогики.

У Р А О

