

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ XXI ВЕКА**

VI международная научная конференция
Москва, 19–21 ноября 2009 г.

Доклады и материалы

Секция 6

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА

Издательство Московского гуманитарного университета

2009

Издание осуществлено при поддержке
Российского гуманитарного научного фонда
(проект 09-06-14159Г)

В93 Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. Москва, 19–21 ноября 2009 г. : Доклады и материалы. Секция 6. Высшее образование и мировая культура / отв. ред. Вл. А. Луков, Н. В. Захаров. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. — 100 с.

В выпуске публикуются материалы докладов, представленных участниками VI международной научной конференции «Высшее образование для XXI века».

Ответственные редакторы:
доктор филологических наук, профессор
Вл. А. Луков
доктор философии (PhD), кандидат филологических наук
Н. В. Захаров

Ответственный за выпуск:
Б. Н. Гайдин

© Авторы докладов, 2009.
© МосГУ, 2009.

РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

*Вл. А. Луков (Московский гуманитарный университет)**

Доклад Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета

Education Reforms and the Human Potential

Vladimir A. Lukov (Moscow University for the Humanities)

Report of the Theory and History of Culture Center of the Institute of Fundamental and Applied Studies of Moscow University for the Humanities

В докладе рассматриваются реформы образования в свете проблемы человеческого потенциала (на примере России) и содержатся размышления о перспективах развития гуманитарных дисциплин в современных вузах.

Ключевые слова: реформы образования, человеческий потенциал России

Abstract: In the report education reforms are being considered in the light of human potential problem (by the example of Russia) and some ideas on the prospects of the humanities development in the contemporary institutes of higher education are presented.

Keywords: education reforms, human potential of Russia

Рассматривая проблемы высшего образования в контексте его развития в XXI веке, мы начинаем по-новому оценивать опыт образовательных систем и реформ образования предыдущего века и еще более давних времен. Можно утверждать, что новый ключ к пониманию этого опыта дает концепция человеческого потенциала (для нас еще конкретнее — человеческого потенциала России), ныне разрабатываемая в Институте фундаментальных и прикладных исследований МосГУ (см. информационно-исследовательский портал Московского гуманитарного университета «Человеческий потенциал России» под редакцией профессора Вал. А. Лукова — <http://hdirussia.ru>) на базе мирового изучения этой проблемы и на основе тезаурусного подхода (см.: Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008).

Человеческий потенциал любой современной нации напрямую связан с организацией системы образования, особенно — высшего образования, формирующей интеллектуальную, творческую, управленческую элиту общества. Система образования — может быть, самая консервативная часть духовной культуры, так как на ней лежат особо ответ-

* Луков Владимир Андреевич — доктор филологических наук, профессор, директор Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, заслуженный деятель науки РФ, академик МАН (IAS, Инсбрук), академик-секретарь МАНПО. Тел.: (495) 374-75-95. Эл. адрес: lookoff@mail.ru

ственные задачи по передаче духовного наследия народа от поколения к поколению. Но в то же время и, может быть, самая мобильная, так как на ней лежат особые задачи по модернизации общества, цивилизационному развитию. Как правило, первый круг задач связывается с начальным, средним образованием, первыми этапами высшего образования. Второй круг задач связывается с окончанием высшего образования и переходам к его «супер-высшим» формам (аспирантура, докторантура, переподготовка кадров и т. д.). Такое противостояние задач длилось веками. В Новейший период (т. е. с конца XIX века) и особенно в сегодняшнюю переходную эпоху эти противоположные векторы образовательных задач приводят к неустойчивому положению образования, нередко ощущаемому как кризис, «образовательная революция» (Ильинский И. М., 2003), что вызывает потребность в реформах образования.

Реформы образования — масштабная деятельность в форме социального проекта по изменению содержания, структуры, методов, форм образования; обычно эта деятельность носит государственный, в последнее время — межгосударственный характер. Реформы образования вызываются социальными потребностями, могут носить как эволюционный, так и революционный характер (см.: Ильинский И. М., 2003), могут инициироваться учеными (реформа Я. А. Коменского, XVII в., педагогические идеи Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, XVIII в.), правителями (реформа Петра I, реформа Наполеона), правительствами отдельных стран (Реформы образования в СССР, РФ), совместным решением правительств (Болонский процесс — крупнейшая из реформ образования современности, см.: Болонский процесс, 2004; Кузнецова Т. Ф., Зверева Г. И., 2009). Реформы образования могут осуществляться в рамках отдельного учебного заведения (Царскосельский лицей), подсистемы таких заведений (центральные школы во Франции, 1795–1802, с упором на изучение точных наук в противовес традиционному классическому образованию), в масштабах всей страны (реформы образования в СССР), континента (Болонский процесс с участием к 2003 г. 40 стран Европы, включая РФ). Реформы образования свидетельствуют об усилении значения образования как социальной ценности.

Примером масштабных реформ образования под влиянием социальных изменений являются реформы в России XX века. Революция 1917 г. поставила задачи ликвидации безграмотности населения (раньше задача так не формулировалась, поэтому не было и механизма ее реализации), общедоступности образования, его унификации (идея единой школы), контроля со стороны государства (идея государственного обра-

зования). Разработка содержания, структуры, методов и форм образования (А. В. Луначарский, Н. К. Крупская и др.) соединялась (нередко в противоречивых отношениях) с новой концепцией воспитания, основанного на коллективизме (см. Макаренко А. С., 1983–1986), с деятельностной психологической концепцией (см. Выготский Л. С., 1982–1984). Компромисс был достигнут в концепции воспитывающего обучения (воспитание — функция образования), которая была положена в основу реформ образования в СССР во второй половине XX века, придав им определенную специфику, определив как их достижения, так и просчеты.

Демократизация общества в период «оттепели» привела к появлению «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), на основании которого была проведена одна из масштабных реформ образования: для преодоления «отрыва обучения от жизни» были проведены структурные, количественные и качественные изменения всей системы образования в целях социализации молодежи через совершенствование ее профессиональной подготовки, учитывающей насущные потребности общества, повышение уровня подготовки специалистов в соответствии с техническим прогрессом. При этом был увеличен срок обучения в средней школе на 1 год для того, чтобы совместить общее образование в объеме средней школы с профессиональной подготовкой молодых рабочих массовых профессий. Статьи 28 и 29 закона предписывали осуществление подготовки специалистов в вузах на основе соединения обучения с полезным трудом в зависимости от профиля вуза, предпочтительный прием в вузы производственников, имеющих стаж работы, приоритетное развитие вечернего и заочного высшего образования. Итогом реформы стало обеспечение социальной мобильности для представителей разных социальных слоев (решающим был переход на 8-летнее обязательное обучение), развитие материальной базы средних школ, оснащение их мастерскими и кабинетами и т. д., значительное увеличение количества обучающихся в общеобразовательных школах, школах рабочей и сельской молодежи, среднеспециальных учебных заведениях, вузах, в целом — повышение общеобразовательного уровня в стране. Но к середине 1960-х годов реформа отчетливо продемонстрировала свою неэффективность в ряде ключевых аспектов. Прежде всего, затраты на профессиональную подготовку в средней школе значительно превысили отдачу, уровень этой подготовки оказался не соответствующим техническому прогрессу и потребностям страны. Реформа продемонстрировала

опасности волонтаризма в области развития образования. В 1965 г. пришлось вернуться к 10-летнему среднему образованию, к приоритету дневного обучения в вузах, сокращению льгот при поступлении в вузы производственникам со стажем, отказаться от ряда положений реформы. Ключевым в реформе 1965 г. стал переход к всеобщему среднему образованию, объявленный приоритетом советской образовательной политики. В Постановлении ЦК КПСС и СМ СССР «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию» (1972) был подведен итог этой реформы. Социальные последствия реформы для молодого поколения были весьма весомыми: значительно расширился доступ к высшему образованию (что было особенно важно для выходцев из семей рабочих, колхозников). Негативным следствием стало понижение уровня подготовки абитуриентов вузов. Раскрывалось главное противоречие советских Р. о.: решение социальных проблем молодежи через расширение доступа к образованию оборачивалось понижением качества подготовки квалифицированных специалистов, а следовательно, тормозило модернизацию страны и, в итоге, ее социальное развитие. Одним из основных факторов, усиливавших это противоречие, стало убеждение властей в том, что Р. О. должны решаться за счет структурных изменений, без каких-либо финансовых вложений. Отношение расходов на высшую школу к национальному доходу в период с 1950 по 1981 г. снизилось в два раза, а отношение расходов в расчете на одного студента к национальному доходу на душу населения сократилось почти в шесть раз за тот же период. Усилились темпы отставания советской высшей школы от прогрессивных мировых достижений в научно-технической, информационной, экономической и управленческой сферах (см. Растопшина И. А., 2004).

Одна из самых масштабных реформ образования, объявленная в 1984 г. (в соответствии с постановлением Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы»), предполагала дополнить всеобщее среднее образование молодежи всеобщим профессиональным, нацелить молодежь на получение рабочих профессий, перераспределив материальные ресурсы в пользу системы профессионально-технического образования за счет высшей школы, т. е. в этой реформе противоречие достигло своего пика. Начавшаяся «перестройка» привела к появлению «Основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране», «Координационного плана НИР по комплексным проблемам высшего и среднего специального образования на 1987–1990 гг.» (1987), со-

