

Возврат России на капиталистический путь развития объективно требует иной формы образования в стране, которая существенно должна отличаться от форм социалистического периода. Капитализм предполагает другой тип мышления и другой тип людей.

И если в западных обществах капитализм естественным путем вытекал из феодализма и структурировался как бы снизу, т.е. у части населения феодальное мышление преобразовывалось в капиталистическое мышление и, соответственно, поведение, то в России капитализм навязывался сверху обществу, которое в массе своей имеет общинный социалистический тип мышления. Это одна из важнейших причин провала капиталистических реформ, разрушивших страну. Поэтому образовательная реформа нужна реформаторам для того, чтобы с ее помощью изменить тип мышления россиян в соответствии с требованиями капиталистической экономики и политики. И в качестве модели и образцов не случайно обращаются к западным моделям, поскольку они, на их взгляд, очень хорошо соответствуют потребностям экономики и политики.

На самом деле и в области образования реформаторы совершают ту же самую ошибку, какую они совершили в связи с внедрением рыночной модели. Что я и попытаюсь доказать в данной статье.

Хочу оговориться: специально, как научную дисциплину тему образования я никогда не изучал. Но в силу обстоятельств мне приходилось читать лекции и в советское время (как по линии обществ “Знаний”, так и в вузах), и на Западе (в Канаде), и в капиталистической России. То есть мне есть, что сравнивать.

Статья состоит из трех частей: мои впечатления о системе образования на Западе и в России; современная ситуация в системе образования и науки в России; планы реформы школьного образования в России, к чему они могут привести; сравнение подготовки студентов международных в МГИМО (Университет) и во Флетчеровской школе права и дипломатии (США); наконец, в заключение мои выводы. Стилистически все части неоднородны: в одних преобладает лирика и эмоции, в других сухая статистика, в третьих, элементарная логика. Благодаря такой мозаике, я надеюсь, что читателю будут понятнее идеи, которые я хочу высказать.

А что на Западе?

Российские реформаторы любят ссылаться на Запад и нередко на Японию в качестве образцов школьной и вообще образовательной системы, которую не грех перенять. Что касается Японии, сразу хочу предупредить: Япония ни для кого не может быть образцом для подражания, поскольку ее культура и вся система жизни в корне отличается от всего мира: она не может быть ни повторена, ни адаптирована за пределами самой Японии. В свое время попытки американцев воспроизвести японскую модель на некоторых предприятиях окончились полнейшим провалом. По-японски, оказалось, могут работать только японцы, и никто иной. На эту тему написано множество книг. И здесь я к этому больше не буду возвращаться.

Запад нам ближе. Посмотрим, что у них.

Для начал немного лирики.

Система школьного образования в Северной Америке резко отличается от всех. Зная, что сознание нации в значительной степени формируется со школьной скамьи, я пытался выяснить, по каким учебникам учатся дети начальных классов. Мой, казалось бы, простой вопрос ставил библиотекарей в тупик. Они не могли рекомендовать ни одного учебника по той простой причине, что таковых просто не существует. Каждая школа имеет свою программу, а ученики еще более индивидуальную программу в зависимости от наклонностей и способностей. Поначалу мне показалось это очень здорово, пока не выяснил, что по индивидуальным программам обучают тех, кто не может усвоить общих программ, т.е. отстающих. Нет и общенациональных сказок для детей дошкольного возраста. Мне, например, казалось, что сказку "Алиса в стране чудес" знают все англо-говорящие. Нет. Спрашиваю Алису - так зовут работницу банка, китайнку по национальности: "Тебя, наверное, так назвали в честь Алисы из страны чудес?" Она мне в ответ, что первый раз слышит о такой "стране". Для проверки гипотезы в свою очередь прошу канадцев-саксов назвать какие-нибудь имена китайских писателей или поэтов. Ни разу никто мне не ответил на этот вопрос. В России, например, любой ребенок, где бы он ни жил, знает про Муху-Цокотуху, Таракана-Тараканище, стихи Агнии Барто, Чуковского, Маршака. Не говоря уже о сказках про Курочку-Рябку, Ивана-Дурачка и т.д. Здесь этого нет. У всех свои сказки. С одной стороны, это вроде бы хорошо. Развивается индивидуализм, разнообразие. С другой - нет объединительного начала через литературу. Это является проблемой, которая осознается культурологами, например, известным в США Е. Хиршом,

пытающимся создавать общие учебники для всех. Но пока не очень получается. Результаты будут ясны ниже.

Э.Д. Хирш, всю жизнь занимающийся проблемами образования в США, после многолетних исследований пришел в ужас от своих результатов. Оказалось, что средний уровень грамотности американцев в начале 20 века был выше, чем в конце века. Одним из важных факторов такого состояния было то, что в начале века в США действовали единые учебники для всей страны и приблизительно единый комплект предметов (т.е. система, которая была унаследована ими еще от Европы). После второй мировой войны система единых учебников начала разрушаться. Тогда было решено, что каждый штат или даже учебное заведение могут сами определять содержание учебников и количество предметов. Это привело к резкой дифференциации знаний не только по различным штатам, но и по различным учебным заведениям даже между частными школами, не говоря об общественных школах (которые финансируются государством). А вот некоторые цифры.

Эксперты школьного образования приводят, например, такие данные: одна четверть школьников из 5 миллионов “настолько плохо говорит по-английски, что не понимает, о чем идет речь в классе”. В той же публикации: знания 78% школьников в районе недалеко от Лос-Анджелеса не соответствуют стандартам американских требований. Профессор Американского университета Бенжамин Х. Александер в одном из своих выступлений приводит пример, как рабочий, закончивший “весьма респектабельную высшую школу Данбар в Вашингтоне”, не умеет читать. И все свое выступление он убеждает в полезности уметь читать для будущей жизни. Не менее любопытные факты приводит один из американских журналов: оказывается 14% американцев в возрасте между 18 и 24 годами не могут найти на карте собственную страну, 25% не могут показать Тихий океан, а 20% взрослых американцев не могут назвать ни одной страны Европы[1]. Где оно, общество знаний? Естественно, все это не могло сказаться и на высшем образовании.

Один из американских управленцев жалуется: 95% людей с дипломами колледжа не могут правильно написать американские слова, половина не могут составить простое предложение. Все это напоминает ему “Темные времена” в период средневековья, когда цивилизация и обучение исчезло из Европы. Это не является преувеличением.

А вот данные по Канаде, который приводит преподаватель одного из престижных университетов страны - Йоркского университета в Торонто - Джоан Х. Бургесс. Она

провела исследование среди студентов первого курса гуманитарного профиля, которые по окончании средних школ имели высшие баллы по истории Канады. Хотя, как пишет госпожа Бургесс, она и подозревала, что будут проблемы, но результаты превзошли все ее ожидания. Результаты таковы: 95% из опрошенных не смогли назвать последних пяти премьер-министров Канады, 61% не смогли назвать первого англо-говорящего премьер-министра, а 83% - франкоговорящего. Некоторые, кстати, написали, что первым англо-говорящим был Уинстон Черчилль. (Для канадцев эти вопросы крайне важны, поскольку они только и считают, на каких постах и сколько находятся англо-говорящие и франкоговорящие их лидеры). Далее. Только 9% ответило правильно на вопрос, какое событие предшествовало образованию Канады (1867 г.). Правильный ответ для канадцев, естественно, означал Гражданскую войну в США, но многие называли Первую мировую войну, Американскую революцию, Французскую революцию. 55% студентов не смогли назвать дату образования Канады. 59% не смогли назвать ни одного канадского художника, а 62% – ни одного канадского писателя, 81% - ни одного канадского режиссера.

В некоторой степени это связано с постоянным повышением оплаты за учебу, которая в принципе доступна не всем. Положение усугубляется недавно введенным новшеством: университеты подняли плату за обучения для студентов не из “своих провинций”. Учитывая, что наиболее приличные университеты находятся в провинции Онтарио и Британская Колумбия, студенты других провинций должны платить больше, чем онтарийцы или “британцы”, или учиться в своих провинциальных университетах, дипломы которых практически нигде не ценятся.

Теперь несколько слов о моем личном опыте. Тем не менее, мне все-таки удалось короткое время проработать в качестве профессора в Университете Британская Колумбия. В этой связи я столкнулся с некоторыми неожиданностями, знания о которых могут быть полезны для наших профессоров, намеривающихся иммигрировать в Канаду. Сначала о студентах.

Я читал курс лекций по азиатско-тихоокеанскому региону. Записавшиеся студенты были из различных факультетов (исторического, экономического, политологического) уровня 3–5-х курсов. Я ориентировался на свой опыт преподавания в России, исходя из российских стандартов уровня студентов соответствующих курсов. В ходе чтения лекций я обнаружил, что большинство студентов (за редким исключением) вообще не представляют тематику моего курса. Я вынужден был упростить подачу материала до уровня лекций, которые я читал через общества “Знание”. Когда же они мне написали

работы – типа наших курсовых, я был в шоке от примитивности их понимания проблем. Как минимум, половине я намеривался вкатить двойки (у них 100-бальная шкала оценок). На всякий случай я посоветовался со своим знакомым профессором, что делать. Он сказал, что в таком случае надо создавать специальную комиссию по каждому студенту и у каждого в отдельности принимать экзамены в рамках комиссии, на что, намекнул он, уйдет много времени, и, дескать, к чему тебе эти хлопоты. Короче, я наставил очень много троек. Справедливости ради, следует сказать, что несколько человек предмет изучили блестяще. В результате, на следующий семестр я не поимел ни одного студента, поскольку они не добрали нужного количества баллов, и фактически им снова надо было их добирать на каких-нибудь других курсах. Это был мой серьезный прокол, т.к. я не думал, насколько преподаватель зависит от студентов. Они платят, они и выбирают таких преподавателей, которые дадут им возможности набрать нужное количество баллов для более быстрого получения искомого диплома. Знания в такой системе взаимоотношений всех волнует в последнюю очередь. В этом я вижу одну из самых негативных качеств платного образования. Деньги, а не стремления получить знания, определяют образовательную политику.

Думаю, что это сказывается и на самих преподавателях. Я прослушал многих профессоров, американских и канадских, да и сам читал им лекции на семинарах. После этого я потерял полное уважение ко многим из них. Специфика такая. Большинство из них является узкими специалистами какой-то темы или проблемы. Например, профессор экономики, специалист по Китаю (сам, кстати, китаец по национальности) может не знать, какое государство КНР (например, что там правит Коммунистическая партия Китая), но в деталях знает, как работают банки в Шанхае, или каковы условия создания иностранных фирм в свободной экономической зоне – Шеньчжэнь. Их задача – дать студентам практические знания, а не общие, и уж по крайней мере, менее всего они озабочены, чтобы научить студентов думать, размышлять. Такой подход, видимо, в целом сказывается и на научном потенциале профессоров. Я перечитал почти всю литературу, касающуюся азиатско-тихоокеанского региона. За исключением максимум десятка работ все остальное – пустая болтология. Об уровне специалистов по России можно судить хотя бы уже потому, что большинство из них даже не знают русского языка. Я не могу представить, чтобы какой-нибудь наш американист или канадолог не знал бы английского языка.

Будучи русским человеком, я не скрывал своих оценок об их научном уровне, за что, естественно, был “наказан” их негативным отношением к себе. Надо иметь в виду, что канадцы вообще не любят “умников”. Совершенно не случайно любой нестандартный

канадец вынужден покинуть свою страну, чтобы где-нибудь – обычно это случается в США – раскрутить свои таланты. И только получив признание за рубежом, у него есть шанс обрести имя и в своей стране. Только постфактум канадцы “вспоминают”, что, например, известный писатель “про шпионов” Ян Флеминг – канадец, американский экономист и дипломат Джон Кэннет Гэлбрэйт родился в Канаде и т.д.

Сказанное не означает, что в США или в Канаде с образованием и наукой так уж плохо. Наоборот, США, например, по науке и образованию находятся впереди планеты всей. Но только вовлечены в научно-технический прогресс элитная часть общества, получающая образование не на общих основаниях и не в обычных вузах, а в элитных вузах. К последним относится около 20 своего рода научно-образовательных центров, среди которых всемирную известность имеют семь-восемь. Это Калифорнийский университет в Беркли, Массачусетский технологический институт в Кембридже, Стэндфордский университет, Гарвардский университет, Вашингтонский университет (Сиэтл), Принстонский университет (Принстон), Йельский университет (Нью-Хейвен), Чикагский университет и др.

Именно там сосредоточены научные и преподавательские кадры (что одно и то же), которые и делают “прогресс”.

Разочарованный в уровне подготовки на Западе (я имею в виду свою личную практику) по сравнению с временами СССР, я был просто обескуражен, когда начал с 1997 г. преподавать в Москве одновременно в трех высших учебных заведениях: один частный “университет” (где я вел два курса “История политической мысли” и “Стратегия безопасности великих держав”), другой – МГУ на двух кафедрах (на одной вел курс “Экономика стран Восточной Азии”, на другой “Сравнительное страноведение”).

Знания студентов частного (а значит платного) университета соответствовали приблизительно знаниям школьников 8-10 классов советского периода. Как я выяснил у студентов, столь слабые знания у них вызваны тем, что в школах отсутствовали учителя истории, английского языка, обществоведения. Из 20 человек у меня могли сдать экзамен не более 2-3 студентов, остальным были гарантированы неуды. Но факультетское начальство попросило меня “войти в положение” и поставить им хотя бы тройки, иначе они, не дай бог, отсеются вместе со своими деньгами.

В МГУ ситуация с уровнем знаний студентов была намного лучше, но проблема заключалась в том, что большинство студентов работало (или подзарабатывало), в результате чего они в большом количестве пропускали занятия. Экзамены они могли сдать только потому, что я давал возможности им списывать и не осмеливался задавать дополнительные вопросы. Иначе 90% студентов экзамены не сдали бы.

Все это означает, что даже дипломированные выпускники фактически имеют липовые дипломы, не подкрепленные реальными знаниями. В этой же связи хочу подчеркнуть: система списывания, укоренившаяся в России, и с которой вынуждены мириться все преподаватели, фактически означает отсутствие знаний у студентов. На Западе – списывание исключено в принципе (так же, как и взаимопомощь между студентами на экзаменах), поскольку оно рассматривается чуть ли не как уголовное преступление. По крайней мере расплата очень суровая – исключение из университета.

Мое общение со студентами и преподавателями в нынешней России привело меня к выводу о том, что произошла катастрофа: такого падения среднего уровня знаний я не встречал нигде. И это мое впечатление подтверждается противной статистикой.

Статистика

Для начала есть смысл привести такой агрегативный показатель как Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП), который определяется через три интегративных показателя: продолжительность жизни, уровень знаний (состоящий из двух блоков: уровень грамотности и совокупный показатель охвата детей школьным образованием) и “достойный уровень жизни” (определяемый подушным обеспечением дохода, скорректированного на базе паритета покупательной способности).

Россия по данному индексу занимала в 1998 г. 62 место среди 174 государств. Именно это же место она имела отдельно по шкале “уровень грамотности”, уступая по нему не только всем развитым странам, но, между прочим, Кубе и Белоруссии (56 и 57 место соответственно), а также ряду азиатских, латиноамериканских и африканских стран. Примечательно, что в 1995 г. она занимала 57 место. А в 1990 г. Советский Союз, в свои самые плохие годы, по этому же индикатору занимал 33 место. Таким образом, за восемь лет, почти 30 государств сумели обойти пореформенную Россию.

Рассмотрим некоторые цифры более детально.

В 1917 г. образование работающего человека в России составляло 1 год обучения; в 1941 г. – 4 года; в 1960 г. – 6 лет, в 1990 г. – 10,5 лет (для сравнения в США – 14 лет). В 1990 г. в СССР было 5,2 млн студентов, в США – около 13,8 млн.

В 1999 г в вузах России насчитывалось 4 073 тыс. студентов (в США - около 15 млн). При этом надо учесть такие моменты: на дневных отделениях училось 2 213 тыс. студентов, на вечерних – 228 тыс., на заочных отделениях – 1 275 тыс. студентов[2]. Зная уровень преподавания на вечерних и заочных отделениях, можно смело считать дипломы таких студентов липовыми. К ним же можно добавить 345 тыс. студентов частных самодеятельных “академий” и “университетов”. Качество их образования также близко к нулю.

Теперь о финансовой стороне образования. Многое будет понятно при сравнении с США. В США статья бюджета по образованию в 1999 г. составляла 3,3%, т.е. 56 млрд долл. В 2000 и 2001 г. эти суммы выросли до 63 и 68 млрд долл.. Но это всего лишь небольшая часть затрат на образование. Если учесть все относящиеся к образованию расходы федерального бюджета, которые проходят по другим ведомствам (например, через министерство сельского хозяйства), тогда названные суммы в 1999 г. увеличатся до 83, 1 млрд долл., в 2000 г. – до 90,1 млрд долл. Но и это не все. К названным расходам добавляются расходы штатов, местных региональных властей и “других” (имеется в виду поступления от частных лиц и организаций). В 1997 г. общая сумма на образование с учетом всех названных структур была равна 572, 4 млрд долл., а в 1999 г. она достигла суммы в 619 млрд долл. Эта как раз та сумма, которая и отражает те самые 5,4% от ВВП, указываемые в международных статистических справочниках.

Хотя эти суммы и впечатляют, надо иметь в виду, что относительные пропорции расходов на образование для стран, устремленных в будущее, т. е. развивающихся стран, еще более внушительны: для верхней десятки они достигают уровня 20–23% бюджета, и далее до 37 места – от 20 до 10%.

С Россией дело обстоит следующим образом. С 1991 г. по 1999 г. расходы на образование упали на 48%, а удельные расходы на одного ученика на 38%. Реально это означает следующее: в 1999 и 2000 гг. из бюджета федерального правительства на образование было выделено 3,6 и 3,75%, почти как в Америках. Но эти доли означают всего лишь 1,0 и 0,97 млрд долл.[3] Российская статистика не дает подробной информации, как раскладываются эти цифры и существуют ли

дополнительные каналы для финансирования образования. Поэтому названные цифры, видимо, следует рассматривать как “конечные”, без каких-либо добавлений. (Хотя на самом деле это не так, но об этом речь ниже).

Реформа

Из приведенных цифр видно, в сколь катастрофическом состоянии находится образование в современной России. Все понимают, что из нее надо как-то выбираться. По инициативе министра образования В. Филиппова предлагается некий вариант реформы, который базируется на двух столпах: переход на 12-летнюю систему и введение единого государственного экзамена (ЕГЭ) в школах, который дает право абитуриентам при необходимом наборе баллов для поступления в ВУЗы. Причем, что особенно важно, как неоднократно подчеркивал министр, такого типа реформа не потребует от правительства дополнительного финансирования.

Однозначно предсказываю: эта реформа провалится точно так же, как и все реформы, подвязанные под идеологию рыночной экономики. И вот почему.

Реформисты уповают на то, что при школах будут сформированы попечительные советы, куда, кроме родителей, должны войти заинтересованные в улучшении образования частные лица и организации. Предполагается, что именно они организуют своего рода накопительный (финансовый) фонд для продвижения реформы, т.е. улучшения всей системы среднего образования. Подобные расчеты построены на песке.

Авторы этой идеи постоянно ссылаются на опыт Запада, где действительно функционируют подобные попечительные советы. Но они плохо представляют реальную силу этих советов. Они, видимо, не в курсе, что несмотря на наличие таких советов, львиная доля финансирования все равно падает на государство. В Западной Европе в среднем эта доля находится на уровне 98% от всех поступлений на образование. Часто говорят о США. Здесь мы располагаем более дробными цифрами.

В 1997 г. в России доля вне государственного финансирования на образование в целом была равна 30,7%. Несколько иначе выглядит раскладка этих долей для общественных учебных заведений всех уровней и частных: в первом случае финансирование “со стороны” составляло всего лишь 16,9%, во втором – 87,6%. Надо

при этом отметить, что в общественных заведениях училось около 58 млн человек, в частных – около 9 млн. Таким образом основная часть учащихся финансировалась государством.

Еще более любопытная картина в системе среднего образования. Вне государственные источники финансирования общественных школ составляли всего 2,5%, а в частных – все 100%[4]. Это означает, что вне государственное финансирование аккумулируется только в привилегированных частных школах и практически мало, что попадает в общественные школы. Такая ситуация, которая в США была названа критической, и породила Правительственную программу, сверстанную еще при Клинтоне. Она предполагает дополнительное субсидирование именно общественных школ, которые, по признанию самих американцев, находятся в непотребном состоянии. Я здесь даже не затрагиваю такие детали, что и в самих общественных школах основная часть “внешних пожертвований” оседает в старшей возрастной группе (9–12 классы), куда из-за большого отсева не доходят ученики малоимущих родителей.

Тем не мене, даже в США львиная доля (около 70%) финансирования учебного процесса падает на государство.

Реформаторы практически исходят из американской модели вплоть до того, что некоторые из них предлагают обучение до 9 класса и после в различных зданиях. Фактически это будет означать, что ученики 1-9 класса останутся на госпайке. Кроме того, начнется резкая дифференциация среди школьников на основе кошельков их родителей, что происходит и сейчас. Так, в прессе уже проскочила цифра: доля госфинансирования в реальных расходах на образование упала ниже отметки 50%[5]. Начался процесс расслоения учеников по принципу благосостояния родителей, что сделает в перспективе обучение в 12-летках недоступным для малообеспеченных семей. Депутат Госдумы Флюра Зиятдинова приводит такие цифры: из элитных гимназий, лицеев и спецшкол в престижные вузы поступает 85,2% выпускников, тогда как доля выпускников из массовых школ составляет только 6,5% (там же). При “развитии” реформ все эти доли окажутся в еще большей степени в пользу элитных школ.

Чтобы предотвратить подобную несправедливость (перекос), реформаторы как раз и предлагают упоминавшуюся систему единого государственного экзамена – ЕГЭ. Эксперимент уже начался в некоторых городах России на основе Приказа

министерства образования от 27 февраля 2001 г.[6]. Его суть заключается в сдаче экзаменов на местах по формализованным методам, в том числе и на основе тестирования. Преимущества подобной системы авторами “инициативы” видятся в том, что экзамены сдаются только один раз. А это, дескать, сохраняет нервы ученикам, намеревавшимся поступать в вузы. Кроме того, обеспечивается “объективность” (поскольку сдаются они “вслепую” на основе кодировки). Наконец, еще очень важный момент: ученикам не надо будет ездить в Москву или в Санкт-Петербург, что позволяет сэкономить деньги.

Сразу же следует сказать, что хотя на Западе эта система действительно распространена, она там, тем не менее, подвергается критике, а престижные университеты ее просто не придерживаются. В ней слишком много изъянов.

Пример из собственного опыта. Я несколько раз сдавал английский язык по системе TOEFL. И в первый раз, когда я почти не знал английского языка, и в последний раз, когда я на английском языке уже мог читать лекции, я получил приблизительно одинаковое количество баллов. Просто в первом случае я случайно зачеркивал нужные кружочки, причем вероятность попадания довольно высока, особенно, если владеешь элементарными навыками логического мышления. Даже совершенно не зная предмет, при удачном стечении обстоятельств можно набрать необходимое количество баллов. Когда же речь идет о частном учебном заведении, вообще не имеет значения, сколько баллов набрал. Сколько бы не набрал, тебя зачислят. Главное, чтобы ты заплатил за учебу. В частных заведениях берут учеников не за знания, а за кошельки (именно с таким случаем я столкнулся в одном из “университетов”, о котором говорил выше).

Кроме того, в России все эти “тесты” буду заранее известны всем “кому надо”, точно так же, как были и есть известны темы “сочинений”. В этой стране никакая “тайна” не устоит перед “нужными”, влиятельными или богатыми, людьми.

Но даже если исключить все махинации вокруг этих тестов, главный порок ЕГЭ заключается в кажущейся “справедливости”. На самом деле справедливости быть не может уже в силу разительного контраста в качестве обучения в столицах и на местах. Можно ли представить, что ученик села Подкуйково (Волгоградская область) смог бы также отвечать на предполагаемые тесты, как и ученик московской школы? О каких равных возможностях можно говорить, когда тот же ученик из Подкуйково или в любом другом селе необъятной России даже не видел в глаза компьютеры, точно так же, как

и его учитель или учительница. Но в силу случайных обстоятельств он успешно угадал нужное количество ответов по тесту и таким образом поимел право поступить на какой-нибудь факультет в МГУ, тем самым отсеяв более образованного москвича, который в силу тех же случайных обстоятельств не набрал нужного количества баллов. И таких случайностей по стране может оказаться не одна тысяча, которая будет заполнять университеты, в том числе и престижные. И эта масса неграмотных студентов первые два-три года будет восполнять свои знания до уровня московских школьников 10-11 класса. В результате подобная “справедливость” обернется резким понижением качества студентов, а в последующем понижением уровня всей “образованной” части России. Правда, у меня такое ощущение, что это уже произошло.

Следовательно, если эта система ЕГЭ приживется, она нанесет невообразимый вред всей системе образования и, естественно, науки. Единственное утешение, что нынешние власти все равно не смогут ее распространить.

В целом же два “столпа” реформы: 12-летка и ЕГЭ являют собой: первая – расслоение населения уже в школьный период, вторая – еще большее снижение качества образования в стране.

А теперь о качестве образования в вузах.

МГИМО и Флетчеровская школа права и дипломатии (при Университете Тафта)

Качество знаний студентов зависит от трех факторов: набора предметов, качества самих преподавателей и качества учебников. Здесь я хочу сравнить все эти “качества” между МГИМО (факультет международных отношений) и Флетчеровской школой, которая тоже готовит студентов для работы в сфере внешней политики.

На такое сравнение меня вынудил один вопрос, на который я долгое время не мог дать ответа. В одной из своих последних книг я проделал анализ концепций внешней политики США и России. Было такое ощущение, что американские концепции готовили профессионалы, а российские – дилетанты. Поскольку Доктрина внешней политики России была подготовлена в стенах МИД, т.е. работниками, большинство из которых окончили МГИМО МИД РФ, я решил повнимательнее посмотреть, как их обучают.

Посмотрев, понял, что удивляться безграмотным внешнеполитическим документам не стоит. Их качество заложено уже в процессе обучения. Теперь по порядку.

Беру учебный план по специальности Международные отношения (срок обучения пять лет). Бросается в глаза, что на Общие гуманитарные и социальные дисциплины выделяется 1 460 часов. Входит в этот блок весь набор общественных наук от Философии до Русского языка и речи. Судя по количеству часов, отведенных каждому предмету (их 15), можно предположить освоение только зачаточных знаний. Поскольку за 100 часов освоить философию в принципе нельзя, точно также как за 30 часов Логику и Риторику. То есть их можно освоить на уровне школьных знаний старших классов. Но главное то, что весь этот блок к международным отношениям никакого отношения не имеет. Это своего рода общекультурологический ликбез, который, возможно, компенсирует низкий уровень школьного образования. Столь же странным выглядит второй блок – Общие математические и естественнонаучные дисциплины (600 часов) и отдельно – Математика и информатика и Концепции современного естествознания (по 150 часов каждый курс).

Третий блок – Общепрофессиональные дисциплины, которым отводится 4 140 часов. Этот блок уже ближе к профессии, но вызывает крайнее удивление количество часов, отведенных изучению первого иностранного языка (2000 часов) и второго иностранного языка (1000 часов). На остальные 17 предметов отводится всего лишь 1 140 часов. Иностраный язык, безусловно, важен. Но дело в том, что уже при поступлении в МГИМО абитуриенты достаточно хорошо знают язык (иначе они просто не поступят), и в дальнейшем он может совершенствоваться только из практики. То же количество часов, которое выделяется по программе, было бы обоснованным, если бы готовили переводчиков или специалистов по лингвистике.

Два остальных блока – Специальные дисциплины и Дисциплины специализации (1900 и 1200 часов) имеют непосредственное отношение к будущей работе в сфере внешней политики. Правда, не совсем понятны две такие “дисциплины” – Гражданская оборона и Военная подготовка (32 и 454 часа).

Аналогичная ситуация с предметами и по специальности “регионовед”.

При суммировании получается, что из 9 450 часов более половины отводятся дисциплинам, не имеющим отношения к специальности. То есть

выпускают не специалистов по внешней политике и международным отношениям, а более или менее вообще образованного человека.

Во Флетчеровской школе нет ни одного предмета, который не относился бы к сфере международных отношений. Среди них, например, такие предметы – Правовые и институциональные аспекты МВФ и ВБ; Глобализация Центральной Азии и Кавказа, Мировые религии, насилие и решение конфликтов; Телекоммуникационное моделирование и анализ политики; Экономика и политика глобального Интернета; Роль силы; Проблемы Руанды и т.д. Очень важный курс – Анализ информации и статистические методы в процессе принятия решений. На этот курс я обращаю особое внимание, поскольку российские творцы внешнеполитических концепций никогда не считают затраты на проведение внешней политики, никогда не оценивают финансовые суммы, необходимые для реализации той или иной внешнеполитической цели или задачи.

Совершенно естественно, среди предметов фигурируют отдельные курсы по особо важным странам и регионам, как Китай, Россия, само собой, Европа, Ближний Восток и Восточная Азия.

Среди предметов нет ни одного “пустого” предмета. Каждый из них привязан к реальным проблемам международных отношений, причем, предметы меняются в зависимости от изменения международной ситуации или переактуализации международных проблем. Все они практичны.

Главное отличие набора предметов между МГИМО и Флетчеровской школой заключается в том, что в первом случае масса предметов носит общеобразовательный характер, во втором – чисто прикладной, предельно привязанный к современной ситуации.

Спор о том, какой вариант образования лучше: универсальный или прикладной – решен в пользу США.

Это одна сторона проблемы. Другая – качество преподавания, что означает качество преподавателей. Я не беру исключения, они всегда и везде существуют. Я имею в виду усредненного преподавателя и не только из МГИМО. Поскольку я знаю лично очень многих преподавателей как на Западе, точнее в США и Канаде, так и в Москве, мне есть что сравнивать. Вынужден констатировать, что качество преподавания (я

имею в виду в данном случае предметы по международной тематике и экономике) в Москве крайне низкое. Например, почти все преподаватели экономики не понимают разницы таких экономических явлений как интернационализация, интеграция и глобализация. И это непонимание отражается в официальных внешнеполитических доктринах, в которых понятие глобализация затмила более существенное на данный исторический момент явление как интернационализация. Достаточно взглянуть на ту же Доктрину внешней политики РФ. Фактически все преподаватели толкуют об интеграции в АТР, не понимая, что никакого АТР как целостного региона не существует, тем более не существует интеграции в несуществующем регионе. Международники не понимают разницы в категориях мощи и силы, полюса и центра силы. Более того, они не могут отличить закономерности, действующие в геоэкономических пространствах, от закономерностей геостратегического пространства. И т.д. и т.п. Все это ведет к тому, что студентам преподносится неадекватная картина мира, где знания не соответствуют реальности. В США тоже такое может случаться, но поскольку там множество учебных заведений международного профиля, то в каких-то из них обязательно найдутся высококлассные преподаватели-ученые, которое отобразят подлинную реальность. В России же, кроме МГИМО, больше нигде не готовят специально студентов международного профиля. В результате будущие дипломаты выходят в свет с искаженными представлениями на мир.

В значительной степени это происходит потому, что большая часть преподавателей не является исследователями. Они пользуются учебниками, написанными “учеными” – дилетантами. Они могут иметь научные степени докторов наук или даже звания академиков, но уровень их знаний не соответствует современным реальностям. Не потому что они глупее своих западных коллег. Дело в том, что в современной России после 1992 г исчез пласт исследований в сфере теории внешней политики и международных отношений, а без знания теории все рассуждения на международные темы могут носить или чисто эмпирический характер, или оставаться на уровне здравого смысла, который хорошо действует в быту, но крайне вреден в понимании стратегических явлений в любой области.

В США, как известно, преподаватели и ученые являют собой единое целое. Прежде чем вести какой-либо курс, американский преподаватель до этого сам основательно изучает определенную проблему. Он знает ее не по учебникам. В этом преимущество американской системы науки и высшего образования.

Другими словами, все три фактора, касающиеся обучения, работают против качественного образования в России.

Как выбраться из этой ситуации?

Упомянутая выше школьная реформа, повторюсь, обречена на провал не только из-за ее методических посылок, но, главным образом, из-за отсутствия достаточных финансов. Просто не серьезно говорить о реформах при бюджете на образование в один млрд долл. Выше я упоминал постановление министерства образования о ЕГЭ. Там много всего наговорено, нет только одного: сколько денег потребуется на реализацию этого постановления. Отсутствие такой информации означает, что это постановление не будет выполнено, точно так же, как и масса постановлений президента по какому бы ни было поводу. Ректор МГУ, В. Садовничий, кажется, единственный дискуссионный участник по поводу реформ приводит такие цифры. Годовой бюджет МГУ равен 30 млн долл., бюджет среднего американского вуза равен 800 млн долл., а престижного от 3 до 5 млрд долл.[7].

О какой реформе может идти речь, когда весь бюджет правительства равен приблизительно 30 млрд долл. О какой реформе может идти речь, когда средняя зарплата учителей 1 170 р. (в реальности от 350 до 600 р.), причем долг государства по зарплате учителям составляет почти один млрд долл.[8]. О какой реформе может идти речь, когда по словам тоже ректора, зарплата профессора МГУ ниже зарплаты дворника. И т.д. и т.п.

Проблема заключается в том, что при нынешней рыночной системе ни одна реформа либерально толка, подвязанная под стандарты Запада, не может быть реализована в принципе. Потому что Россия и рынок в его западном варианте вещи несовместные. Речь должна идти первоначально о реформе всей общественно-экономической системы России, возвращению страны на естественный путь развития, который так или иначе связан с социалистическими вариантами, адекватными новым международным реальностям. Только при таком варианте можно решить все проблемы в России, в том числе и образовательную проблему.

Необходимо усвоить и такую банальную вещь: есть некоторые стратегические сферы (транспорт, энергетика, стратегическое сырье), и среди них сфера образования, которая даже в развитых капиталистических странах не отдается на откуп рынку. Эти

отрасли слишком связаны с национальными интересами и безопасностью государства. Они никогда и нигде не решались на уровне частного бизнеса, каким бы мощным он ни был. Передача этих отраслей в руки бизнеса означает неизбежное крушение государства. Об этом свидетельствует и опыт последних лет в России.

Олег Арин

05.10.2002

[1] U.S. News and World Report, May 29, 1995 (Internet).

[2] Госкомстат России за 2000 г. - Интернет.

[3] Госкомстат России за 1999 и 2000 г.; Независимая газета, 16.02. 2000.

[4] Statistical Abstract of the United States.

[5] Независимая газета. 04.05.2001.

[6] См. Российская газета.11.04.2001.

[7] НГ Наука, 24.01.2001.

[8] Известия, 07.02.2001.