

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПО ОБЩЕСТВЕННЫМ НАУКАМ

Ю.В. Никуличев

**СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
НАЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ
И ЛОГИКА ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Аналитический обзор

**МОСКВА
2019**

ББК 74.04
Н 62

Серия
«Социальные и экономические проблемы глобализации»

Центр научно-информационных исследований глобальных и региональных проблем

Отдел проблем европейской безопасности

Никуличев Ю.В.

Н 62 Современное образование: Национальные модели и логика глобализации. Аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр науч.-информ. исслед. глоб. и регион. пробл. Отд. проб. европ. безопасности. – М., 2019. – 79 с. – (Сер.: Социальные и экономические проблемы глобализации)
ISBN 978-5-248-00927-5

Исследуются актуальные проблемы системы образования в развитых и развивающихся странах. Акцентирована проблематика социокультурных оснований национальных образовательных систем. Проявляется влияние глобализации на изменения в системе образования разных стран.

Для педагогов, социологов, преподавателей педагогических дисциплин, аспирантов и студентов профильных высших учебных заведений.

Examining the most pressing problems of education in the developed and developing countries, the author emphasizes the issues of sociocultural foundations of national education systems and analyzes the influence of globalization on the evolution of education in today's world.

Addressed to the educators, sociologists, postgraduate students and the students of higher education institutions.

ББК 74.04

ISBN 978-5-248-00927-5

© ИНИОН РАН, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Введение..... | 4 |
| 1. «Фауст» и «Конфуций»: К уяснению социокультурных оснований образовательных систем..... | 7 |
| 1.1. Китай: «Учиться управлять вселенной и изменять себя»..... | 9 |
| 1.2. Япония: «Стило сильнее меча» | 20 |
| 1.3. Республика Корея (Южная Корея): «Искренность. Верность. Добродетель» | 25 |
| 1.4. США: «Веют ветры свободы» | 33 |
| 1.5. Германия: «Дух движет материей» | 40 |
| 2. Педагогическая практика перед вызовами ХХI в. | 45 |
| 2.1. Дошкольное обучение (образование) | 45 |
| 2.2. Средняя школа в поисках культурно-образовательной ниши | 49 |
| 2.3. Высшее образование: Факторы роста ... и неопределенности | 52 |
| 2.4. Непрерывное образование | 58 |
| 3. Российское образование в поиске перспектив развития | 62 |
| Заключение | 72 |
| Список литературы | 74 |

ВВЕДЕНИЕ

Образование, говорят, есть ключ к будущему – сентенция в общем плане верная, но в контексте реальной общественной практики требующая серьезных комментариев и оговорок. Будущее не дано нам в виде ясной и совершенно детерминированной картины, оно всегда проблематично – проблематично, следовательно, и то образование, что должно послужить «ключом» к нему. В развитых странах мира, полагают эксперты, в ближайшие 15 лет с рынков труда будет вытеснено до половины видов занятости, существующих сегодня; к 2030 г. из более или менее развитых экономик уйдет примерно 2 млрд рабочих мест [Frey]; по другим прогнозам, к середине ХХI в. излишними станут 65% сегодняшних профессий. Если при таких перспективах национальные системы образования не будут вовремя реагировать на требования времени, они становятся не «ключом к будущему», а напротив, тормозом для поступательного движения общества – «институциональной ловушкой», в которой общественный ресурс расходуется малоэффективно, а то и попросту разбазаривается. «Образование становится все более дорогим и все менее эффективным» – на Западе сегодня утверждения такого рода исходят не только от социальных критиков радикального толка: это широко обсуждаемая тема в академической социологии, экономике, социальной психологии и других дисциплинах. Последний пример – книга вполне респектабельного американского экономиста Б. Каплана «Дело против образования», вышедшая в 2018 г. и сейчас широко обсуждаемая в США и Западной Европе: подзаголовок книги – «Почему образование есть пустой перевод времени и денег» [Cuplan, 2018].

«В развитых странах мира, – отмечают эксперты, – традиционные показатели владения грамотой, счетом, знаниями общего характера, а вместе с тем и нормы поведения в школе ухудшаются год от года. Предыдущие поколения сделали все, чтобы сделать

школьное обучение, некогда бывшее привилегией богатых слоев общества, доступным для всех, но миллионы молодых людей сегодня совершенно равнодушны к школе и не видят никакого смысла в получении формального образования. В Великобритании, например, цифры систематического пропуска занятий в школах приняли столь ужасающие размеры, что власти в конце концов пришли к необходимости финансово “стимулировать” отдельные группы учащихся, только бы удержать их в стенах школы и по дальше от улицы... Общества настоятельно требуют от своих правительств разрешения накопившихся проблем, и за последние десять лет в образовательных системах Европы изменений было больше, чем в любое из предшествующих десятилетий, но ни одна из реформ пока что не смогла обратить негативные тенденции всipять» [Leitner].

Понятно, что от уровня развития институтов образования сегодня напрямую зависит конкурентоспособность национальных экономик. Но должно ли образование утилитарно-жестко ориентироваться на всегда изменчивые требования рынков труда? Очевидно, что нет. Как в таком случае национальной школе надлежит решать другие свои задачи – и какие именно? Какой набор школьных и вузовских предметов наиболее полно отвечает потребностям текущего и перспективного развития общества? Сколь эффективна образовательная политика государств? И вообще: какие именно факторы определяют позитивную или негативную динамику национальных образовательных систем? Что в этом плане дает их сравнительный анализ?

В настоящем обзоре на первый план и вынесен момент со-поставительного рассмотрения систем образования, сложившихся в мире. Наиболее выпуклым образом эта проблематика в последнее время обозначилась в связи с расширяющейся практикой регулярного проведения исследований («тестов», «оценок») в отношении того, как школьники и студенты разных стран усваивают содержание тех или иных учебных программ. Выявились законосообразности регулярного характера: наилучшие результаты в этом плане показывают восточноазиатские страны: здесь учащиеся демонстрируют существенно более высокие навыки и знания в математике, науке¹ и чтении, нежели их сверстники в США, Западной Европе и других странах и регионах. Географическая

¹ Понятием «наука» в школах западной образовательной традиции охватываются преимущественно физика, химия и биология.

однозначность оценок не оставляет сомнений: «тайна» восточноазиатской модели образования заключается в ее исторически сложившихся социокультурных основаниях – в «истории», в «культуре», в «социуме» восточноазиатского макрорегиона. Более того, и это особенно интересно, высокие результаты в учебе этнические азиаты показывают и тогда, когда вместе с семьями оказываются на Западе. «Культура, а не школа как таковая» – так, по убеждению экспертов, объясняется это явление [Weale].

Между тем при изобилии работ по образовательной проблематике – в ее педагогическом, технологическом, организационном, экономическом и иных аспектах – социокультурная тема во всем этом представлена беднее всего: ситуация, можно сказать, напоминает ту, в которой посетителю кунсткамеры из известной басни в конце концов так и не удалось приметить слона. В то же время, когда «присутствие культуры в образовании» все же становится предметом специального изучения, выясняется, что именно социокультурные факторы в конечном счете (или раньше всего?) определяют качество обучения. Так или иначе всегда обнаруживается «нерасторжимое единство культуры и обучения, выражается ли это единство в культурных практиках, в различных видах культуры участия или в культуре школьного процесса. В любом случае учащийся вовлечен в сеть семиотических взаимодействий со своей культурой, а это, в свою очередь, воздействует на его обучение и приобретение знаний» [Young]. В таком контексте культура предстает не абстрактным образом (как ее чаще всего и воспринимают), а как основа образовательного *praxis'a* – особой культурной практики. Практическое значение здесь всегда имеет то, «как дети формируют свои культурно-обусловленные учебные установки, как родители социализируют детей в этом процессе, как дети реагируют на успехи и трудности в своей учебе, на то, как они воспринимают друг друга в качестве одноклассников и сверстников, и на то, как они выражают себя в учебном процессе и демонстрируют свои достижения» [Ли, 2017, с. 15]. Соответственно, все эти факторы приобретают негативное выражение, когда социокультурные основания образования выражены слабо или, на взгляд экспертов, отсутствуют вообще: образующийся вакuum никакими иными средствами не заполняется.

Как в этой связи пишет британский философ, «корень проблемы не в дефиците ресурсов: государственные расходы на образование в большинстве стран постоянно растут и сегодняшние школы поражают своим набором высокотехнологичного оборудования –

компьютеров, громадных дисплеев, интерактивных “классных досок” – всего того, что должно обеспечить доступ к морю информации и облегчить учебу. Нет также недостатка в образовательных теориях, исследованиях и статистике; при этом научный прогресс позволяет нам лучше понимать, как развивается и работает мозг человека. Почему же, несмотря на наличие всех материальных условий и вопреки нашей вере в неуклонный прогресс, мы пришли к столь плачевой ситуации?..

Наиболее глубокая причина сегодняшнего кризиса лежит в том, что у нас нет ясного и целостного взгляда на образование... В сущности, это кризис идентичности, кризис целей и смыслов жизни современного человека. Мы перестали понимать, кто мы есть, откуда мы пришли и куда идем. Кризис западного образования есть поэтому отражение кризиса западной цивилизации» [Leitner].

Ниже дан обзор ряда национальных образовательных систем, поданных через призму присущего им социокультурного содержания; рассмотрены не только исторические корни этих систем, но и их современное состояние. Особо выделен случай Китая а) как самой масштабной и динамично развивающейся системы образования в мире и б) как парадигмально-чистый пример сохранившегося присутствия «традиции» в современной образовательной практике. Под аналогичным углом зрения проанализированы образовательные системы Японии и Южной Кореи. В порядке кросс-культурного анализа обрисована историческая динамика «западной» модели образования, как она сложилась в США и ФРГ. Обозначены основные проблемы современной педагогической практики применительно к различным уровням и формам образования. Рассмотрена отечественная проблематика – наиболее актуальные проблемы российской образовательной системы.

1. «ФАУСТ» И «КОНФУЦИЙ»: К УЯСНЕНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОСНОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Если те или иные рейтинги стран по уровню учебных достижений их школьников и студентов соотнести с географией мировых религий, выясняется, что наиболее успешными по показателям образования в наше время выступают страны, где преобладающая или численно достаточно весомая часть населения придерживается конфуцианства (не входим здесь в вопрос о том,

является ли конфуцианство религией в традиционном смысле слова). Так, по результатам PISA–2015 (PISA – Программа по международной оценке образовательных достижений учащихся), первые семь мест по математике в том году занимали школьники следующих стран – Сингапура, Гонконга, Макао, Тайваня, Японии, Китая и Южной Кореи. Эти же страны входили и в первую десятку обобщенного («усредненного») рейтинга PISA–2015 по показателям «математика, наука и чтение». Для сравнения: в последнем рейтинге 23-е место принадлежало Великобритании, 28-е – России и 31-е – США [PISA Worldwide Ranking...]. Сингапур, Япония и Южная Корея в 2018 г. занимали три верхние строчки глобального Индекса человеческого капитала.

(Особый аспект темы – здесь его отмечаем, но специально не рассматриваем – это экономические успехи стран «конфуцианской ментальной культуры». Есть, судя по всему, какая-то глубинная логика в том, что к ареалу культурного наследия конфуцианства относятся вторая и третья экономики мира – Китай и Япония, а также «восточноазиатские тигры» – Южная Корея, Сингапур, Гонконг и Тайвань; Макао при этом занимает второе место в мире по ВВП на душу населения.)

Размышляя над систематически наблюдаемыми различиями в академических успехах студентов двух культур – «западной» и «восточной», – известный специалист по современной педагогике американка китайского происхождения Цзинь Ли пишет: «С одной стороны, обе культуры ценят образование, имеют сравнительно долгую интеллектуальную историю, обладают одинаково большим набором концепций обучения, поддерживают одинаковые образовательные системы (предполагающие наличие детских садов, начальных и средних школ, а также колледжей) и, что самое главное, преподают практически одни и те же предметы (математика, естественные науки и даже английский – в китайскоговорящих регионах). С другой стороны, значения обнаруженных мною концепций обучения различались столь сильно, что пересечений между ними практически не было». Это как будто два разных мира, разделенных «китайской стеной». «Если ты следуешь западным путем познания и обучения, то едва ли когда-нибудь ступишь на путь конфуцианства; а если ты придерживаешься конфуцианского подхода, то у тебя точно так же мало шансов свернуть на западный путь» [Ли, 2017, с. 46]. Основополагающее значение имеет «колossalное формирующее влияние культуры». Это противостояние двух

систем, двух философий образования – «фаустовской» («западной») и «конфуцианской» («восточной»).

Яснее всего «формирующее влияние культуры» на образование прослеживается в случае Китая.

1.1. Китай: «Учиться управлять вселенной и изменять себя»¹

Как главный результат своих многолетних исследований Цзинь Ли подчеркивает: «Сущностное различие между западной и восточной системами образования состоит в том, что первая ориентирована на познание внешнего мира с опорой на разум, а вторая – на познание человеком самого себя с опорой на добродетель» [Ли, 2017, с. 8]. Контраст ярко выражен: новейшие социологические исследования показывают, что американцы европейского происхождения действительно понимают образование именно как познание мира, в то время как в Китае – это, прежде всего, моральное самосовершенствование, хотя и в рамках образовательных учреждений.

В специфически-конфуцианском контексте установка на «познание человеком самого себя», разумеется, не имеет сколько-нибудь индивидуалистического смысла; здесь этот принцип означает, что «исходной точкой образования», его первичной реальностью и конечной целью является человек. По Конфуцию, главная цель человеческой жизни – самосовершенствование, самовоспитание, но, разворачивает этот постулат Цзинь Ли, «поскольку никто не рождается с таким подходом к жизни, самосовершенствованию надо *учиться* (выделено у автора. – Ю. Н.). Общий итог самосовершенствования, длящегося всю жизнь, составляет суть образования. Такая постановка жизненных задач и их решение посредством обучения действительно воодушевляет китайцев и других жителей Восточной Азии» [Ли, 2017, с. 69].

Наивысший уровень самовоспитания и самосовершенствования в этой традиции выражается категорией *Ren*, аналогов которой в других языках не существует и которое в переводах передается такими понятиями, как «человеколюбие», «благожелательность», «человечность», «великодушие», «санкционированное поведение». Конфуций, сверх того, предписывал своим адептам соблюдать «приличие», «справедливость», «честность» и «чувство

¹ Один из постулатов конфуцианства.

стыда»¹. Китайское «приличие» опять-таки наполнено более широким содержанием, чем любой из его западноевропейских аналогов. Это, комментируют китаеведы, своего рода «общественная грамматика», наделяющая каждого человека определенным местом и статусом в семье, сообществе и государстве. Идея такого приличия «пронизывает все уровни ритуального поведения, от самых высоких (конфуцианские церемонии поминовения, подношение даров предкам) до более обыденных, связанных с бытовыми человеческими отношениями (вручение и принятие подарков, похвала и принятие похвалы, сервировка стола и т.д.)». Все это «позволяет людям признавать друг друга, уделять друг другу внимание и приспосабливаться, взаимодействовать и в конечном итоге заботиться друг о друге» [Ли, 2017, с. 73].

Что касается собственно образования, человек в согласии с конфуцианской традицией должен культивировать в себе следующие «учебные добродетели» – 1) серьезность (неподдельное стремление искать Ren), 2) усердие, 3) стойкость перед лицом трудностей, 4) упорство, 5) концентрация (терпеливость, старательность и скрупулезность в учении), 6) уважение к учителю и 7) скромность. «Конечная цель пути», стоящая перед учащимся, – выработать в себе готовность «принять тяжесть мира на себя», нести личную «неотменяемую» ответственность за все происходящее вокруг, думать о благе общества. Исследования показывают, что эти качества поддерживаются преимущественно через социализацию – через семейное воспитание и атмосферу в учебном заведении: прямого воздействия государственной индоктринации не прослеживается (даже там, где она имеет место). Это «часть устойчивой культурной нормы». «В таких обстоятельствах к учебе относятся не только серьезно, но даже с некоторым благоговением» [Ли, 2017, с. 172].

В целом конфуцианская образовательная традиция «поощряет высокие идеи о достоинстве, честности и независимости отдельного

¹ «Стыд является мощной и широко распространенной эмоцией в китайской культуре, – комментируют исследователи. – Однако это также и нравственная щепетильность и чувствительность, которую люди желают развить. Таким образом, значение стыда и вины (за всевозможные промахи или проступки. – Ю. Н.) незаметно переходят друг в друга. В таком сочетании они побуждают человека к самоанализу с целью признания и исправления своих ошибок, а также самосовершенствования. Если учесть, что для китайской культуры целью образования является самосовершенствование, то чувство стыда / вины за плохую учебу вполне ожидаемо» [Ли, 2017, с. 144].

учащегося. Она высоко оценивает моральный и духовный потенциал людей и, хотя ее восторг по поводу героических добродетелей может показаться современному уму безнадежно идеалистическим, она обращена... к нравственному благородству человека, который оценивается более на основании индивидуального достоинства (воспитания), нежели на основании особой должности или социального статуса» [De Bary, 1991, p. 37].

Понятно, что конфуцианство должно высоко ценить и ценит учителя. Наряду с выполнением своих прямых обязанностей «по контракту» учитель здесь выступает наставником в вопросах нравственности и потому сам должен воплощать в себе идею правильного нравственного самовоспитания. Более того, в азиатских культурах (не обязательно конфуцианских) отношения «учитель – ученик» всегда были близки к отношениям «родитель – ребенок»: о благополучии учеников учитель должен заботиться как о благополучии своих собственных детей. Как рассказывает китайский старшеклассник-выпускник, *«учителя, которых школа выбирает для выпускных классов, самые способные и знающие, возятся с детьми не хуже родителей. Помогают думать, решать разные проблемы, за каждым учеником ходят, сообщают, сколько баллов он получил за последнюю работу, расспрашивают, что и как... Каждую неделю у нас были экзамены по одному-двум предметам, а раз в месяц – официальный пробный экзамен по всем сразу. Итого большой пробный экзамен мы сдавали 6 раз»* [дано по: Лаврентьева, 2012]. Со своей стороны и учащиеся в идеале должны относиться к учителю, как дети к отцу (*«Тот, кто был моим учителем один день, останется моим отцом на всю жизнь»*, – гласит китайская пословица). Нечего и говорить, что в классной комнате слово наставника непререкаемо.

Уровень общественного уважения к учителю в Китае самый высокий в мире: международные исследования говорят в этой связи о «более чем почитании» – о благоговейно-уважительном отношении к учителю [Coughlan].

При этом оплата труда учителей здесь отнюдь не велика и находится на уровне средних зарплат государственных служащих.

Исторически в развитии конфуцианской педагогики огромное значение имел институт экзаменационных испытаний для поступления на государственную службу – так называемые императорские экзамены. Истоки системы восходят к III в. до н.э., но свою более или менее завершенную форму она приобрела в эпоху

Тан (618–907 гг. н.э.) и просуществовала до 1905 г., к тому времени распространившись на Вьетнам, Корею и Японию.

То был установленный в государственном масштабе порядок проведения конкурсов для получения доступа к чиновничим должностям. Система имела три ступени, работая на местном уровне (масштаба уезда или области), на уровне провинции и, наконец, столицы: к испытаниям «во дворце» (в Запретном городе Пекина) допускались только те, кто последовательно выдержал экзамены более низкого уровня. Испытуемые должны были показать знание классических конфуцианских трактатов и навыки в сочинении текстов (нередко в поэтической форме); в более поздние столетия проверялось также знание административных вопросов. Все носило сугубо эгалитарный характер, даже простолюдия давая шанс поступить на государственную службу: собственно, *raison d'être* всей системы и заключался в том, чтобы ослабить позиции высшей аристократии в управлении страной. «Конкурс на каждом из туров был жестокий, – пишет российский исследователь. – С конца X в. доля победителей на финальных экзаменах колебалась от 1 до 10% от количества соискателей (в зависимости от тура). Экзамены были исключительно письменными и длились по несколько дней, но для подготовки к ним требовались годы, а то и десятилетия упорного труда. Экзамен на получение первой степени обычно сдавали к 30 годам, второй – к 50, а высшей ступени иногда достигали после 70 лет» [Боревская].

Именно к тем временам восходит сохранившийся до сих пор обычай и порядок жестко-строгой – «драконовской» – проверки знаний учащихся при их окончании средней школы и перед поступлением в вуз: по отношению к Китаю в данной связи закрепилось выражение «экзаменационный ад». Это так называемый Национальный экзамен для поступления в вуз, известный по своему китайскому наименованию как *гаокао* («большой тест»).

Гаокао был институциализирован еще в 1952 г., после чего прошел через различные политические перипетии и был окончательно введен в национальную образовательную практику при Дэн Сяопине в 1977 г. Идея этого «наследия древнего Китая» – обеспечить доступ в вузы страны наиболее подготовленным студентам, независимо от их происхождения и экономического статуса. Поскольку доступ в университеты по необходимости ограничен (и определяется теми или иными квотами – числом «мест», объявляемых университетом), круг абитуриентов как раз и определяется по результатам их прохождения «большого теста». Соответственно,

гаоқао приобретает в высшей степени состязательный характер, обирачиваясь колossalной психологической нагрузкой для испытуемых и их родителей.

В большинстве провинций *гаоқао* проводится один раз в год в первой декаде июня (но в некоторых провинциях два раза в год: тогда еще один экзамен приходится на весну). В зависимости от решения провинциальных властей экзамен проводится в два-три дня – чаще всего в три. Будущие абитуриенты сдают три обязательных предмета – китайский язык, математику и иностранный (обычно английский) язык – и три предмета по выбору: для будущих технических и естественно-научных профессий это физика, химия и биология, для гуманитарных – политология, география и история. По обязательным предметам экзамен длится два часа, экзамен по выбору – полтора часа. Предпринимаются наисторожайшие меры – вплоть до использования дронов, чтобы исключить какую бы то ни было нечестность со стороны испытуемых.

В 2017 г. *гаоқао* сдавали 9,4 млн человек; из них 7 млн были приняты в колледжи или университеты. В 2018 г. через «большой тест» прошли 9,75 млн человек [National Higher Education Entrance...].

Внутри провинций вопросы и задачи для *гаоқао* строго одинаковы, но от провинции к провинции могут различаться в более или менее строгую сторону. В развитых восточных провинциях предлагаются более сложные варианты, в Тибете или Синьцзян-Уйгурском автономном районе – более простые, как различается и число баллов, которые по результатам экзамена необходимо набрать для поступления в вуз: таким образом, государство осуществляет выравнивание образовательных возможностей для регионов и этносов страны. *Баллы также добавляются за «реальные достижения» – например за победы на олимпиадах.*

В период «социалистического строительства» и более всего в годы «культурной революции» конфуцианство в Китае подверглось жестким гонениям как «учение, стоящее на пути к прогрессу», а образование было перестроено по советской модели с ее обязательным упором на идеологию. После реформ Дэн Сяопина началось постепенное возвращение конфуцианской педагогической культуры в школу, особенно в практику нравственного воспитания учащихся. В последние десятилетия на высшем партийном и государственном уровне были приняты десятки документов,

предписывавших установки на неприятие «культуры Запада» и перестройку образования в духе национальных традиций¹; в качестве наиважнейшей задачи при этом провозглашалось «культуривание у студентов идеалов, нравственных качеств, культуры и дисциплины». Стратегической целью государственной политики в области образования провозглашалось всестороннее развитие личности учащегося: «Средняя и начальная школы, – постановлялось в директивных документах, – должны отойти от “экзаменационно-ориентированного образования” в направлении образования такого типа, которое развивало бы гражданские качества людей, служило бы всем учащимся и всесторонне развивало бы их во всем том, что касается морали и этики, культуры и науки, труда и практических навыков, а также физического, психического и эмоционального здоровья» [Guangyuan Hu].

Сегодня у Китая самая большая образовательная система в мире: здесь учатся 260 млн человек (не считая тех, кто продолжает обучение на уровне магистратуры и докторантуры) и работают 15 млн преподавателей: каждый пятый учащийся в сегодняшнем мире – китаец. Образование обеспечивается государством при очень незначительной доле частного сектора (в отдельных школах и дошкольных учреждениях). Система децентрализована и децентрализуется все больше и больше. На низовом уровне образование находится в ведении и обеспечении районных (уездных) властей; власти провинций отвечают в основном за учреждения высшего образования. Министерство образования здесь фактически отошло от практики прямого контроля в отношении учебных заведений и в основном осуществляет общий надзор над всей системой, управляя

¹ Основополагающими директивами по этим вопросам были: Кодекс поведения учащихся начальной и средней школы (1988), Концепция нравственного воспитания в средней школе (1988), Стратегия реформы образования и развития Китая (1993), Тезисы о дальнейшем усилении и улучшении нравственного воспитания в китайских школах (1994), Тезисы о двух видах содержания образования (1998), Кодекс поведения учеников начальной школы (2000), Кодекс поведения учеников средней школы (2000), Программа улучшения гражданской морали (2001), Руководство по содержанию обязательного девятилетнего нравственного воспитания в начальной и средней школе (2001), Руководство по работе в области морального воспитания в начальной и средней школе (2001), Нормы ежедневного поведения учащихся начальной школы (2001), Указания по содержанию уроков нравственности (2002), Указания для преподавания идеологии и нравственности в системе полного обязательного образования (2003) и другие документы директивного характера.

ею через соответствующие директивы, распределение бюджета, разработку образовательных стандартов, информационные услуги и администрирование предельно общего характера.

Законом Китайской Народной Республики об обязательном образовании (1986) в стране введено обязательное девятилетнее школьное обучение: каждому ребенку по достижении шестилетнего возраста гарантирована возможность поступить в школу. Девятилетнее обучение делится на два этапа – этап начального (как правило, шесть лет) и неполного среднего образования (как правило, три года). После этого школьник может воспользоваться различными возможностями для получения полного среднего образования, которое здесь обеспечивается заведениями пяти типов – обычными школами, учреждениями технического (специализированного) образования, так называемого взрослого среднего образования, профессионального среднего образования, а также художественными школами, где обучают традиционным искусствам и ремеслам, дизайну, моде, туризму и т.п.). Ввиду огромной потребности в квалифицированной рабочей силе разных специальностей профессионально-техническим школам государство в последние годы уделяет особое внимание, и сегодня на них приходится без малого четверть учащихся, получающих полное среднее образование. Переход в старшую школу, как обычно в Китае, предшествует строгий экзамен, результаты которого чаще всего определяют выбор дальнейшей формы обучения.

Сегодня в Китае решены задачи бесплатного девятилетнего образования. При этом с начала XXI в. государство осуществило целый ряд программ по выравниванию социально-экономических условий «девятилетки» в пользу сельской местности и менее развитых регионов страны. В начале XXI в. учащиеся сельских школ были освобождены от всех видов платы за обучение, затем для них была реализована программа бесплатного обеспечения учебниками: в общем позитивные изменения коснулись 150 млн учащихся. В масштабах страны осуществлялись программы реновации сельских школ в центральных и западных провинциях – стратегия, называвшаяся «Всестороннее улучшение базовых условий школьного обучения в бедных и слаборазвитых регионах». В рамках программ поддержки малообеспеченных детей, обучаемых в интернатах западных и центральных провинций Китая, им выплачивается вспомоществование из расчета 4 юаня в день в начальных классах и 5 юаней в более старших (соответственно, примерно 40 и 50 российских рублей в день) [Education in China, 2016, p. 23]. По мере

распространения Интернета внедряются программы дистанционного обучения для сельских начальных и средних школ. Районам с экономическими трудностями на обеспечение задач по обязательному образованию выделяются дополнительные средства. Учителя охвачены специальными программами по повышению экономической привлекательности работы в сельских школах.

Более льготные условия создавались и для отдельных категорий учащихся в старшей школе. Бесплатно в сельской местности полное среднее образование получают учащиеся профессионально-технических школ, а в городах – учащиеся школ сельскохозяйственного профиля и дети из малообеспеченных семей. Малообеспеченным старшеклассникам до 2013 г. предоставлялись гранты, средний размер которых 500 юаней в год на человека; затем они выросли до 2000 юаней: этой возможностью пользуются свыше 20% всех старшеклассников страны. Тем временем некоторые провинции пошли на то, чтобы на тот или иной период отменить плату за посещение детских садов.

В XXI в. началось экспоненциально бурное развитие сферы высшего образования в Китае. Государственные ассигнования в высшее образование росли на «фантастические» 19% в год. В 1995 г. 4,5% молодых людей в возрасте до 25 лет становились студентами вузов, в 2018 г. этот показатель вплотную подошел к 40% [China – Gross enrolment ratio...].

Сегодня третичным сектором образования охвачено примерно 37 млн человек. Темпы расширения этого сектора в последнее время были таковы, отмечают эксперты, «как если бы Китай открывал по одному новому университету в неделю». Только с 2007 по 2017 г. их число возросло с 1908 до 2631 [Number of universities in China].

Поскольку высшее образование не является обязательным, с конца XX в. его стали переводить на платную основу, хотя и с сохранением «бюджетных» (так называемых «национально-запланированных») мест. Сравнительно с США и Западной Европой плата за обучение в китайских университетах невелика, по данным на 2018 г., находясь (в переводе на евро) в пределах от 1500 до 2500 евро в год.

Вот уже более чем два десятилетия система высшего образования Китая развивается по принципу «от количества к качеству» – стратегия, реализованная, среди прочего, в двух масштабных государственных проектах, называвшихся «Проект 211» и «Проект 985».

«Проект 211» (название идет от сокращения лозунга «Для XXI века успешно подготовить 100 университетов») был принят в 1995 г. и имел своей целью определить 100 ключевых университетов, где для различных областей народного хозяйства готовились бы специалисты возможно более высокого уровня. Включение университета в список «211» тогда должно было означать, что он соответствует международным требованиям, научным и технико-технологическим стандартам подготовки специалистов, а также на должном уровне осуществляет управление своими человеческими ресурсами.

Изначально проекту было задано три направления развития: 1) расширение институциональной структуры и возможностей высшего образования в стране, 2) развитие ключевых университетских дисциплин и 3) усиление общественной функции университетов.

Первое направление прежде всего потребовало организации пула «академических лидеров» и профессуры – преподавателей, имеющих высокие академические достижения и признанных как в стране, так и за рубежом: именно они должны были ускорить подготовку следующего поколения исследователей и ученых, дабы «Проект 211» развивался преемственно и стablyно. В университетах, принимаемых в проект, создавались первоклассные лаборатории и иная инфраструктура, идеально рассчитанная для работы вуза, предписывалась установка на коммерциализацию исследований и расширение международных контактов. Был достигнут чрезвычайно высокий – фактически беспрецедентный в масштабах мира – уровень консолидации научно-педагогических кадров: проектом было охвачено всего лишь 6% вузов страны, при этом в данной группе (сегодня это 112 университетов) уже в «нулевые» годы было сосредоточено 4/5 докторов наук страны, 2/3 аспирантов, 1/3 бакалавров и половина иностранных студентов, обучающихся в Китае; на нее приходилось 96% всех научных лабораторий страны, 70% бюджетных ассигнований и 85% курсов, преподаваемых в вузах страны. Уже за первые пять лет осуществления программы в ней было освоено 2,2 млрд долл. [Over 10 billion yuan...]. В рамках второго направления «Проекта 211» – развития ключевых университетских дисциплин – основной задачей было определить круг тех «базовых» образовательных и исследовательских программ, которые оказывали бы наибольшее влияние на экономическое и социальное развитие страны, на ее научный и технологический прогресс, а также на национальную оборону. Определялись кла-

стеры дисциплин с более или менее близкими теоретическими основаниями – ориентация на решение крупных научно-технических проблем. Такие кластеры получали приоритетное финансирование.

Третье направление – усиление общественной функции университетов – имело общей своей задачей связать между собой все вузы страны через научные компьютерные сети, библиотечные и документационные базы данных и системы совместного пользования оборудованием. Обслуживаются не только образовательные и научные учреждения, но и потребители из самых разных секторов общества.

«Проект 211» активно развивался до 2014 г., после чего, как считают эксперты, был переформатирован с переключением ресурсов на другие направления.

Через три года после запуска «Проекта 211» китайское руководство объявило о начале еще одной крупномасштабной программы в области университетского образования – «Проекта 985». Проект был обнародован в мае 1998 г. и получил свое название именно от этой даты, представленной в формате 98/5. Заявленная цель программы – выявить «лучших из лучших», определить круг китайских университетов, которые могли бы выйти на мировой уровень высшего образования, стать китайским эквивалентом Лиги Плюща в США. Изначально в проект были включены девять университетов, затем их число выросло примерно до 40. Располагая щедрым финансированием от центрального правительства и местных органов власти, участники «Проекта 985» строили новые исследовательские центры, расширяли лаборатории, проводили представительные международные конференции, привлекали известных специалистов из-за рубежа и со своей стороны отправляли китайских исследователей заграницу. На данный момент «список закрыт».

Проекты «211» и «985» подготовили условия для целого ряда новых инициатив китайского руководства, вместе ориентированных на одну сверхзадачу – утвердить в стране тип *исследовательского* (в его отличии от чисто учебного) университета, обеспечить ускоренное развитие того сегмента университетской системы, в котором Китай по международным меркам вплоть до недавнего времени заметно отставал. Сегодня здесь поставлена цель достичь «двойного превосходства над первоклассными стандартами» («double first-class initiative») – проекты, широко анонсированные в 2015–2018 гг. и ориентированные на перспективу до 2050 г. Согласно официальным документам, 42 национальных универси-

тета и колледжа должны стать учреждениями мирового класса и еще 95 университетов «на первоклассном уровне» осуществлять преподавание и проводить научные исследования в рамках своих профильных дисциплин [China releases...].

Участники проектов были отобраны на высококонкурентной основе, выделялись университеты, успешнее всего привлекающие квалифицированные научные кадры и способные осуществлять фундаментальные научные исследования; акцентировалась необходимость междисциплинарных исследований, определялись кластеры, более всего подготовленные для работы на «мировой рынок знаний». Ориентация на исследования предписывалась всем университетам страны. Под задачи исследовательской направленности выделяется «непропорционально» большое финансирование, эквивалентное миллиардам долларов США.

Все это повлекло за собой неуклонный рост международных рейтингов китайских университетов – вначале в разрезе по отдельным дисциплинам, а затем и в целом как центров образования. Сегодня 51 китайский университет входит в топ-500 ежегодного Академического рейтинга мировых университетов (ARWU), в 2018 г. два китайских университета вошли в глобальный топ-20 и 11 в глобальный топ-100 по версии специализированных рейтинговых агентств Великобритании; Университет Цинхуа – этот «китайский Гарвард» – признан лучшим университетом Азии, где он, таким образом, поставлен выше Токийского и иных известных университетов континента. Число аспирантов и докторантов в стране приближается к 2 млн, свыше 1,5 млн человек задействованы в НИОКР в режиме полной занятости – самый высокий показатель в мире. Выдающиеся успехи достигнуты китайской наукой в таких областях, как высокотемпературная сверхпроводимость, космические программы, глубокое бурение, суперкомпьютерные системы и коммуникационные технологии, энергетика, защита окружающей среды, климат, биотехнологии и др. Беспрецедентными темпами развивается научная медицина.

Уже в 2015 г. ЮНЕСКО в своем «Докладе по науке: на пути к 2030 году» отмечала, что по расходам на исследования и разработки Китай переместился на второе место в мире (20% глобальных расходов на НИОКР), пока что уступая США (у которых 28%), но опережая Европейский союз (19%) и Японию (10%); предполагается, что к 2020 г. по данному показателю КНР опередит США [UNESCO Science Report... р. 623]. По-настоящему взрывным развитием отмечена область «генерации новых знаний»:

здесь Китаю сегодня принадлежит такая же – 20%-ная – доля мировых публикаций, в то время как в начале XXI в. она не достигала и 5%. Авторитетный «Индекс журнала Nature», фиксирующий публикации в группе наиболее престижных научных журналов, отмечает, что Китай по темпам роста этого показателя сегодня превосходит вообще все страны мира: в период с 2012 по 2014 г. его вклад в ведущие исследовательские журналы увеличился на 37% (в то время как в США, к примеру, он сократился на 4%) [Qiang Zha, 2016, p. 10]. Китай определенно стал на путь превращения в ведущую образовательную и научную державу мира.

Данные последних лет рисуют картину поистине глобальной экспансии Китая в сфере мирового образования. Китайский педагог отмечает: «На конец 2018 г. по мере углубления политики реформ и открытости Китай установил сотрудничество в сфере образования с 188 странами и районами, провел мероприятие по обмену в сфере образования с 46 крупными международными организациями и подписал соглашения о взаимном признании ученых степеней с 48 странами и районами. В 2017 г. количество китайцев, обучающихся за рубежом, превысило 1 млн человек. В то же время число иностранных студентов, приезжающих в Китай с целью обучения, также возросло, превысив 480 тыс. человек. Источником поступления иностранных студентов стали 205 стран и районов. Таким образом, Китай стал крупнейшим в Азии пунктом назначения студентов со всех концов мира» [Мусабаев, 2019, с. 36].

Прямыми выражением растущего мирового престижа китайского образования стало распространение так называемых школ и классов Конфуция в мире. Инициатива развивается с 2004 г., ее миссия – содействовать изучению китайского языка и культуры за пределами Китая. Число учрежденных конфуцианских институтов в мире сегодня превышает полторы тысячи; примерно половина из них – в университетах США. Фигура «одинокого мудреца-странника с зонтиком в руках» становится символом глобальной geopolитики Китая.

1.2. Япония: «Стило сильнее меча»¹

Япония относительно поздно – в конце XIX в. – встала на путь строительства общенациональной системы образования, но особая комбинация социокультурных факторов, издревле вызре-

¹ Девиз одного из токийских университетов.

вавших в обществе, позволила стране быстро наверстать упущенное. В эпоху сёгуната Токугава (1603–1868) грамотность была широко распространена и высоко ценилась среди самураев: для них существовали специальные школы, где, наряду с боевыми искусствами, изучались труды Конфуция, литература и история Китая. Когда после Революции Мэйдзи (1868) самураи как воинский класс стали терять свое значение, выходцы из него становились администраторами и школьными учителями. Интересные социальные метаморфозы при этом претерпевал кодекс самурайской этики Бусидо.

В свое время он формировался из трех источников – буддизма, синтоизма и конфуцианства, – утверждая такие ценности, как незыблемость моральных устоев, приверженность идеалам справедливости, чести и лояльности, неизменная почтительность в отношении старших, обязательность самоконтроля и дисциплины и многое другое¹. С распадом самурайства его этика, конечно, не приобрела общеобязательного значения, но как общественный идеал – как «отражение японской души» – она и по сей день сохраняет свое место в обществе; сегодня ее нормы и рекомендации предстают как особая нравственная подсистема и даже как образ жизни отдельных слоев населения. Все это так или иначе наложило свой отпечаток и на эволюцию национальной системы образования.

Как неизменно подчеркивается в исследованиях, в японском обществе исторически рано было осознано, что при недостатке природных ресурсов у страны нет более верного пути к преуспеянию, чем накопление человеческого капитала. Сформировалась культура, всячески подчеркивающая ценность образования, с одной стороны, и идеалы групповой и социальной солидарности – с другой. В 1890 г. – знаковое событие в истории страны – был

¹ Систематический анализ Бусидо выявляет в нем такие темы, как уверенность, заботливость, чистота, сострадание, внимательность, способность прислушиваться к мнению других, храбрость, вежливость, находчивость, красноречие, энтузиазм, стремление к совершенству, верность, гибкость, способность прощать, дружественность, великодушие, способность помочь другому, честность, честь, смиренение, идеализм, радость, чувство справедливости, доброта, знание, способность чувствовать возвышенное, любовь, лояльность, милость, могущество, умеренность, скромность, послушание, порядок, терпение, миролюбие, молитвенность, целеустремленность, любознательность, уважительность, ответственность, благоговение, самодисциплина, служба, непоколебимость, тактичность, благодарность, терпимость, доверие, надежность и добросовестность, правдивость, единство, осторожность в высказываниях, воля, мудрость [см.: Bushido (Chivalry].

опубликован (и зачитан в каждой школе, где от учащихся затем требовалось знать его наизусть) так называемый Императорский рескрипт об образовании: связанные с ним юбилейные даты до сих пор отмечаются в Японии. Об образовании в собственном смысле слова в рескрипте ничего не говорилось, – зато была развернута совершенно конфуцианская по своему духу доктрина «воспитания характера»¹.

В 1887 г. была учреждена состязательная экзаменационная система для поступления на чиновничьи должности.

Как и в Китае, краеугольным камнем японской педагогической традиции является идея учебных и иных добродетелей. Все содержание школьного образования проникнуто принципами нравственного воспитания – предмет особой заботы правительства. У учащихся начальной ступени обучения это обязательная часть школьной программы, преподаваемая на специальных уроках, но на этом дело не кончается. Общенациональные образовательные программы подчеркивают значение традиционной морали даже в отношении старших классов и вузов, где специальных курсов по этой тематике нет. Повсеместно в школах поощряют упорный труд и настойчивость в учебе, постоянно работает установка на уважение к старшим вообще и к учителям в особенности, на добронравное поведение, обязательность порядка и самоконтроля.

Жизнь школьника и студента здесь пронизана самыми разными отношениями групповой идентификации и солидарности – с семьей, учителями, сверстниками, одноклассниками и сокурсниками. На нарушителя норм, принятых в группе, общество накладывает жесткие моральные санкции и крайне маловероятно, что он будет принят в какой-либо иной группе. В общественном мнении

¹ Рескрипт, среди прочего, гласил: «Добронравие Наших подданных, из поколения в поколение проявлявшееся в лояльности и благочестии и в гармоническом сотрудничестве, способствовало долговечности нашей родины. Вот основные начала воспитания для наших подданных: Будьте преданы вашим родным, как мужья и жены, и верны вашим друзьям; пусть поведение ваше будет вежливо идержанно; любите близких как самих себя; будьте привлекательны в своих занятиях и следуйте каждый своему призванию; развивайте ваши умственные способности и воспитывайте в себе нравственные качества; содействуйте общественному благу и служите интересам общества; всегда оказывайте строгое повинование Конституции и всем законам Нашей Империи; развивайте свой патриотизм и свое мужество, и этим оказывайте Нам поддержку в возвеличении и сохранении славы и благоденствия Нашей Империи, одновечной с небесами и землею» [цит. по: Императорский рескрипт… 1906].

школа своей репутацией отвечает за успеваемость учащихся и их поведение вне школы. И то и другое здесь отслеживается с такой строгостью, какую трудно себе представить на Западе. «Например, если студент совершил правонарушение, в полицейский участок вызываются его классный руководитель и мать, после чего весь педагогический коллектив извиняется за его поведение. Неудивительно поэтому, что у японского студента развивается сильнейшее чувство ответственности перед школьным коллективом во всем том, что касается учебы и поведения вне школы. То же самое и в отношениях со сверстниками. Сoverшить нечто предосудительное – значит подвести группу. Отсюда стремление упорно работать и двигаться в направлении все более высоких целей: только это и обеспечивает твоё место в группе и твой статус в ней» [Japan: A Story...].

В системе социокультурных отношений, окружающих японское образование, важнейшее место принадлежит фигуре матери (женщина в Японии либо не работает, либо работает гораздо меньше мужчины). Успешной в глазах общества является та женщина, которая сумела добиться от ребенка хорошей успеваемости вначале в старшей школе, а затем в университете; при этом предполагается, что во имя этого она прикладывает максимум усилий и даже готова пойти, если необходимо, на любые лишения. Школа и семья при этом связаны гораздо более тесными связями, чем это характерно для школ на Западе. На уровне начальной школы учитель поддерживает постоянную связь с родителями, сообщая им о проблемах ребенка даже в тех случаях, когда это не связано с успеваемостью. Как правило, классный руководитель учит свой класс в течение нескольких лет по всем предметам, за исключением специальных (музыки и труда). Классная комната при этом становится своего рода домом для ребенка: здесь он ежедневно проводит не менее часа своего свободного школьного времени.

В педагогическом сообществе страны глубоко укоренена культура, главный принцип которой – «не бывает неспособных учеников, успевать может каждый». Свое выражение это находит в результатах экзаменов и международных тестов, где в японском случае не прослеживается выраженной связи между успехами студента и социально-экономическим статусом его семьи.

Основы японской образовательной системы заложены Конституцией страны 1946 г. и Основным законом об образовании 1947 г., обновленным в 2006 г. Этими актами в стране вводилось обязательное бесплатное девятилетнее образование, распадающееся

на шесть лет обучения в начальной и три года в младшей средней школе. Основные направления государственной политики в области образования осуществляют «чисто японское» по своей специфике Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий; в каждой из 47 префектур страны функционируют Управления по образованию с соответствующими аналогами в муниципалитетах. При этом основные учебные учреждения страны – от школ до университетов – пользуются административной автономией.

Полное среднее образование, – это, как правило, еще три года обучения – не является обязательным. В старшие классы школьник поступает, сдавая экзамен; при этом он может выбрать один из трех модулей обучения – «общий» (обычные старшие классы школы), сокращенный (вечерний) или заочный; в последних двух случаях программы обучения приобретают выраженный профессионально-технический характер. В другой стратегии получения полного среднего образования он может сразу поступать в технический колледж с трехлетней программой. Полным средним образованием сегодня охвачены свыше 98% японской молодежи [Schleicher].

Высшее образование в Японии обеспечивается университетами и разного рода колледжами, различающимися по своей специализации и административной подчиненности. От университетских систем большинства других стран японская система отличается прежде всего тем, что абитуриенты, поступающие в государственные университеты, здесь проходят через два серьезнейших вступительных испытания – через экзамен общенациональный и вступительный в данный университет (в частных университетах сдается только университетский экзамен). Каждому поступающему дается лишь одна возможность в году пройти через эти испытания и это оборачивается громадной психологической нагрузкой на старшеклассников-выпускников. Кроме того, в отличие от ситуации на Западе, учиться в государственном университете здесь намного престижнее, нежели в частном; особенно ценятся дипломы ведущих университетов страны, таких как Токийский или Киотский, – бывших «императорских университетов». До сих пор их выпускников охотнее всего принимают на работу как в правительственные, так и в коммерческие структуры.

К 2016 г. в Японии насчитывалось 777 университетов – 86 «общенациональных», 91 государственный (префектурные и муниципальные университеты) и 600 частных [Statistics of Japanese...].

Высшее образование в стране платное. Плата варьируется в зависимости от типа университета: в государственных университетах, – а они получают дотации из бюджета, – обучение может быть едва ли не на порядок, во всяком случае в несколько раз, дешевле, нежели в частных. Так, государственные и «национальные» университеты обычно взимают (в переводе на российские рубли) примерно 170 тыс. руб. в качестве вступительного взноса и примерно 332 тыс. руб. за год обучения; частные – от более полумиллиона до более чем 2 млн руб. за год обучения [Tuition and fees...].

В системе высшего образования распространенной альтернативой университету в Японии выступают так называемые технологические колледжи – профессионально-технические заведения, особенно интенсивно развивающиеся в десятилетия экономического подъема Японии. В зависимости от профиля обучения большинство из них работают по пятилетней программе и предусматривают возможность для студента перевестись в университет. По общему мнению специалистов, гибкая система японского образования, органично сочетающая в себе различные формы и уровни обучения – от профессионально-технических школ и колледжей до вузов, – и обеспечила стране вначале в высшей степени динамичные, а затем устойчивые темпы развития в XX и XXI вв.

1.3. Республика Корея (Южная Корея): «Искренность. Верность. Добродетель»¹

Корейцы – народ с 5-тысячелетней историей, оставившей по себе богатейшее материальное, культурное и духовное наследие. Уже в первой половине XV в. здесь был разработан собственный алфавит, что позволило перейти от классической китайской к национальной системе письма, доступной для широких слоев общества. Еще раньше в стране получил развитие типографский способ печати, и в этом она более чем на столетие опередила Европу. Впоследствии иностранцев поражал уровень грамотности корейцев. Так, французский офицер, бывший здесь во второй половине XIX в., писал: «Мы не могли не восхищаться этими местами, открывая для себя массу того, что попросту сокрушало наше привычное самолюбование. Здесь даже беднейшие из бедных имеют в домах книги. Неграмотных почти нет, а если человек не знает

¹ Девиз одного из сеульских университетов.

грамоты, на него взирают свысока и с состраданием» [цит. по: Education, the driving force... р. 3].

В 372 г. н.э. в северной части Кореи была учреждена Конфуцианская академия; в дальнейшем учителя конфуцианской традиции наводнили королевские дворы корейского полуострова, а юных корейцев из аристократических семей стали посыпать учиться в Китай. Классические конфуцианские тексты легли в основу образования, вступительных экзаменов на чиновничьи должности и государственной жизни в целом (в то время как основной исповедуемой религией был и оставался буддизм). К XI в. в стране насчитывалось 12 частных академий, где изучалось и преподавалось наследие Конфуция.

В сегодняшнем корейском образовании конфуцианство занимает центральное место в программах «нравственного воспитания» – учебных курсах, сопровождающих жизнь школьника / студента от начальной школы до вуза. «В мире, кажется, нет другой такой страны, где нравственное воспитание играло бы столь важную роль в системе формального образования, как это имеет место в Корее, – пишет корейский исследователь. – В средней школе этому предмету, как того требуют особые предписания Министерства образования, отведено два часа в неделю от первого до последнего класса в продолжении 12 лет. Министерство также отвечает за подготовку и распространение учебников по нравственному воспитанию. В начальной школе учащиеся получают два учебника (основной учебник и книгу рассказов) каждый семестр в течение шести лет; в неполной (три года) и старшей (три года) средней школе предмет преподается по одному-трем учебникам. Министерство образования детально регламентирует все аспекты нравственного воспитания в школе – по целям, задачам, методам преподавания, содержанию (своду тех черт характера школьников, что подлежат воспитанию), оцениванию и распределению времени на предмет для каждого класса и школы» [Yong Lin Moon].

С 1945 г., когда Корея получила независимость от Японии, в Республике Корея было принято по меньшей мере шесть национальных программ по нравственному воспитанию молодежи в школах и вузах. Они, конечно, не всегда были выдержаны в последовательно конфуцианском духе (что было бы и невозможно при американском военном присутствии в стране), но уже в ранних своих вариантах ставили вопрос о «возвращении к традиционным ценностям»: в целом же то были попытки совместить задачи вестернизации и экономической модернизации страны с постула-

тами конфуцианства и ценностями национальной культуры. Как бы то ни было, неизменным оставалось одно – чисто конфуцианскоек преклонение перед знанием.

По отношению к корейскому обществу прочно закрепилось представление о том, что ему присуща всепоглощающая « страсть к образованию», «образовательная лихорадка» (zeal for learning, educational fever). В категориях статистики это самая образованная страна в мире. Уже в конце XX в. здесь был достигнут почти 100%-ный результат «завершения среднего образования». Свыше 80% выпускников корейских школ поступают в университеты и колледжи – самый высокий показатель в мире. (В среднем по ОЭСР этот показатель немногим выше 40%). [OECD Reviews... 2009, р. 13].

По числу людей в возрасте от 25 до 34 лет, получивших третичное образование (в основном на уровне бакалавриата), ОЭСР ставит Корею на первое место в десятке стран с наиболее высокими достижениями в высшем образовании. В продвинутых возрастных когортах всего лишь 2% населения на сегодняшний день не имеют полного среднего образования – лучший показатель по ОЭСР [Education at a Glance]. В литературе общим местом стало утверждение о том, что своими экономическими успехами Южная Корея обязана исключительно «агрессивной» образовательной политике государства и все той же « страсти к образованию», что присуща корейцам: «предложение» совпало со «спросом». Несомненно одно: образование было одним из главных источников того бурного экономического роста, который вывел отсталую страну (Корея, как и Япония, крайне небогата природными ресурсами) в число 15 крупнейших экономик мира. В 1960-х годах объем ее экспорта едва-едва превышал 50 млн долл. – к началу 2010-х годов он подошел к отметке 550 млрд долл.¹ Страна сегодня занимает первое место в мире по уровню вложений в исследования и разработки относительно ВВП (4,29% на 2016 г.) и шестое – по абсолютной величине этих расходов (свыше 60 млрд долл.). За период с 1980 по 2014 г. число заявок на патенты выросло в 41,5 раз, а выданных патентов – в 79,5 раз [Lee Keun].

¹ На мировых рынках Южная Корея сегодня занимает солидные позиции по информационным технологиям, кораблестроению и автомобилестроению. Samsung и LG доминируют на рынках смартфонов, телеприемников и другой бытовой электроники; Hyundai является четвертым по продажам автопроизводителем в мире.

«Вложения в человеческий капитал, – пишет корейский исследователь, – всегда были наиважнейшим приоритетом корейцев. Даже в тяжкие годы корейской войны правительство и семья не экономили на образовании. Точно так же в 1950-е годы, когда страна только-только оправлялась от разрушительных последствий войны, и в 1960-е годы, когда она отчаянно боролась с бедностью, Корея продолжала думать о своем человеческом капитале... Сегодня, после 40 лет такой политики, энтузиазм корейцев в отношении образования не убывает; напротив, может показаться, что страна вкладывает в это дело даже чрезмерно много. Уже в конце XX в. совокупные расходы государственного и частного секторов на образование никогда не опускались ниже 10% ВВП» [Lee].

Структурно корейская система образования мало чем отличается от других моделей, сложившихся в развитых странах Восточной Азии: это шесть лет начальной школы, три года – средней неполной и затем столько же средней полной, четыре года университета (колледжа); обучение на магистерскую степень занимает два года, на докторскую – три года. Обязательным является девятилетнее школьное обучение, охватывающее начальную и среднюю неполную школу; это образование бесплатное. Старшая школа распадается на несколько типов, каковы обычная («общая») школа, профессионально-техническая школа, так называемая научная школа (привлекающая наиболее талантливых детей и специализирующаяся на естественно-научной тематике) и специальная школа – языковая и художественная. Здесь образование платное. Поступлению в старшие классы, как правило, предшествует строгий экзамен.

Чтобы повысить привлекательность профессионально-технического образования, создаются специальные школы (по аналогии с немецкими школами этого же типа их здесь называют Meister-школами; другая возможная аналогия – ремесленные училища первых десятилетий советской власти в СССР). Задача Meister-школ – готовить специалистов по тем массовым профессиям, которые на данный момент необходимы рынку труда. Образование в них приравнено к старшим классам средней школы, но с весомыми преимуществами сравнительно с обычной школой: студенты здесь полностью обеспечены государственной стипендией, общежитием и питанием; почти все выпускники трудоустраиваются.

Ни в чем « страсть к образованию», присущая корейцам, не проявляется столь здраво, как в отношении корейских школьников

к учебе. О том, что они трудятся «с утра до ночи», написано много, – вот для примера типичный распорядок дня корейского старшеклассника.

Таблица 1

**Типичный распорядок дня
корейского старшеклассника**

| | |
|-------------|--|
| 6:30–7:50 | Пробуждение, завтрак, выход из дома. Если учащийся в этот день дежурит в классе (школьники здесь сами следят за порядком и чистотой), он должен быть в школе раньше всех и уйти позже всех. Описаны случаи, когда подросток встает в 5-30 и в продолжение часа до выхода из дома занимается школьными предметами |
| 7:50–13:00 | Занятия в школе. Им, как правило, предшествует некоторое время, предоставляемое для повторения уроков или самостоятельных занятий. После этого следуют уроки обычного типа. По средам специальные часы отводятся для «клубных» занятий – спортивных, музыкальных, кулинарных и всяких иных, для участия в работе школьной радиостанции, просмотра фильмов, рисования и т.п. |
| 13:00–14:00 | Перерыв на обед. Подростки обедают в школьной столовой или, если ее нет, в своей классной комнате. Оставшееся от обеда время каждый занят по собственному усмотрению; некоторые даже спят |
| 14:00–17:00 | Еще три урока. Как правило, в обычный учебный день у старшеклассников семь уроков. По окончании занятий – уборка класса |
| 18:00–22:00 | Время для самостоятельных занятий после уроков. Проводятся либо в классе, либо вне его в особом здании или особой аудитории. Бывают дополнительные уроки, проводимые учителями-предметниками: их учащиеся посещают по желанию или по необходимости. (Уроки платные.) В это время школьники занимаются самостоятельно, выполняют задания на завтра, повторяют материал или любым иным образом готовятся к следующему учебному дню. Многие успевают в это же время посетить частных преподавателей: репетиторство в стране выросло в целую «индустрию» |
| 22:00–... | Некоторые подростки продолжают заниматься до полуночи |

Дано по: The Life of Korean High School Students. Preparing for a Better Future. – Mode of access: http://www.hanyang.ac.kr/web/eng/special1?p_p_id=newsView_WAR_newsportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_newsView_WAR_newsportlet_action=view_message&_newsView_WAR_newsportlet_messageId=44447

В испытаниях по программе PISA южнокорейские школьники неизменно находятся в первой десятке из 70 стран, намного опережая ведущие «образовательные державы» мира.

Высшее образование в стране обеспечивается университетами различных профилей, колледжами и другими учреждениями. Различают национальные институты (финансируемые Министерством образования), общественные (финансируемые и управляемые местными органами власти) и частные институты (финансируемые и управляемые частными лицами). В 1945 г. в Корее имелся лишь один университет, к 2016 г. число институтов высшего образования выросло до 432 [Higher Education – Ministry of education].

Конкуренция при поступлении в ведущие университеты носит, по выражению наблюдателей, «крайне свирепый» характер и это, среди прочего, оборачивается серьезными социально-психологическими проблемами в обществе. Нагрузка на систему высшего образования здесь столь велика, что правительству пришлось принять специальную программу «Вначале занятость – потом университет», поощряя трудоустройство молодежи в самых разных, в том числе низкотехнологичных, секторах экономики. Вообще государство в Корее чрезвычайно чутко реагирует на сегодняшние и перспективные проблемы образования – возможно, такая же уникальная особенность страны, как и присущая корейцам « страсть к образованию ». С 1960-х годов, когда здесь стали осуществлять экономическое планирование по пятилеткам, каждый такой план органично увязывался с соответствующими задачами в сфере образования: под каждый цикл, таким образом, определяющим порядком готовился свой рынок труда. Так, если во время первых пятилеток упор в институтах образования делался на тематике бытовой электроники и химии, затем кораблестроения и автомобилестроения, то сегодня «евангелием» колледжей и университетов являются информационные технологии. В стране приняты так называемые Национальные стандарты компетенций – свод характеристик тех квалификаций, которые необходимы для осуществления определенного вида профессиональной деятельности (трудовых функций); на этой основе внедрены новейшие образовательные программы.

Можно сказать, что главный принцип образовательной политики корейского государства – это очень тонкая «настройка» и постоянная «подстройка» системы. Один из основополагающих ее принципов – равный доступ к образованию для всех корейцев. Все последние годы проводится политика дифференцированной

платы за обучение в университете в зависимости от семейного дохода: для студентов из низкодоходных семей она снижается в 2 раза, по дифференцированной шкале оплачивают университет и семьи с более высокими доходами, но и при сокращенной плате часть семей получают на эти цели субсидии. Распространены так называемые ассоциации учителей и родителей, где родители также оказывают школам финансовую поддержку.

Студентам из беднейших семей предоставляются полные стипендии; в зависимости от уровня доходов своей семьи они также вправе претендовать на кредиты для завершения образования. Законодательно установлен потолок на ежегодный рост первоначальной вступительной платы в университет и приняты другие ограничения с целью смягчить то финансовое бремя, что несут семьи при обучении своих членов в вузах. Действуют различные стипендиальные программы, обеспечиваемые собственно университетами (внутренние стипендии), правительством, корпорациями и фондами. В одном лишь Университете Кореи (Korea University) насчитывается около 20 видов стипендий, предоставляемых по разным основаниям и на различные сроки. В целом стипендиальные программы, каким бы ни был их источник, направлены на то, чтобы:

- поощрять студентов за отличную учебу;
- содействовать научным и прикладным исследованиям;
- поддерживать таланты в специфических областях;
- расширять академические обмены с зарубежными странами, особенно с государствами Азии;
- облегчать оплату обучения для студентов, аспирантов и докторантов.

«Программа стипендий правительства Кореи» обеспечивает финансовую поддержку зарубежных студентов, прибывающих на учебу в страну. Близкая к ней программа «Глобальные стипендии Кореи» ориентирована на развивающиеся страны. «Корейский фонд помощи студентам» обеспечивает пособия и гранты для студентов из беднейших семей. Две обширные стипендиальные программы ведет корпорация Samsung, свои программы есть у других корпораций. Стипендии выплачиваются и частными фондами.

Как во всех странах конфуцианской традиции, фигура учителя в Корее окружена глубочайшим пietетом (при строгом контроле за преподавателем со стороны Министерства образования). Корейский учитель – это, что называется, совершенно особая статья. Для работы в средней школе он должен сдать особый экза-

мен и получить лицензию: поскольку на должность принимают «не по диплому», а по результатам этих испытаний, для претендента все это оборачивается тем самым «экзаменационным адом», который в принципе характерен для образовательных систем стран Юго-Восточной Азии. Даже в средней школе велик процент учителей, имеющих учennуу степень. Еще только-только приступая к своим обязанностям, учитель должен прослушать особые курсы – «до начала работы» (две недели) и «после начала работы» (до полугода); в дальнейшем ему еще предстоит двухнедельный семинар по обмену опытом с коллегами. Ежегодно его аттестуют в соответствии с требованиями особой общенациональной программы «Оценки компетенции учителя»: здесь его работа получает оценку со стороны коллег, руководства школы, учащихся и, что интересно, их родителей. Получившие наивысшие оценки вправе претендовать на творческий отпуск продолжительностью до года: этой возможностью чаще всего пользуются для дальнейшего повышения квалификации или в порядке подготовки к выходу на пенсию. С 2016 г. творческий отпуск до года предоставляется также учителям, проработавшим в начальной или средней школе свыше десяти лет.

Заработка плата учителей в Корее – одна из самых высоких в мире: в зависимости от статуса учебного заведения и его местоположения ежемесячный оклад учителя / преподавателя вуза находится в пределах от 1300 до 3100 долл. [Salisbury].

При всех своих образовательных успехах Корея с начала XXI в. разрабатывает новые стратегии в данной области – ориентиры на построение «общества пожизненного образования». В декабре 2018 г. Министерство образования страны приняло особый План развития образования в течение всей жизни (2018–2022); этому предшествовали меры практической политики по расширению образовательных возможностей для всех граждан страны. Сегодня это право в Корее обеспечено Конституцией и специальными законами. Создан национальный учебный портал, объединяющий уже функционирующую сеть местных учебных курсов. Участие населения в них уже превысило отметку в 40% и продолжает расширяться год от года. «Страна утренней свежести» становится обществом, где люди учатся всю жизнь.

1.4. США: «Веют ветры свободы»¹

В силу демографических особенностей Североамериканских Штатов, изначально присущих им со времен колонизации континента, применительно к ним крайне сложно говорить о каких-либо «социокультурных основаниях образования», общих для разных классов, страт и расово-этнических групп общества, для мужчин и женщин, для регионов и территорий страны. Собственно говоря, эту ситуацию отмечали уже первые американские просветители, – например Н. Вебстер и Б. Раш, – когда указывали на то, что «у Соединенных Штатов нет традиционной и только для нее специфичной культуры, нет единого для всех языка и нет исторической идентичности, которая выросла бы из национального идеала или идеологии, – из всего того, что теперь надлежало бы сознательно прививать каждому новому поколению» [Encyclopedia... 2009, p. 40]. Вопрос о генезисе и эволюции национальной системы образования американские авторы поэтому предпочитают рассматривать не в социокультурном аспекте, а в связи с теми «главными темами», которые всегда были характерны для педагогики и образовательной системы США. Ниже эти темы выделены так, как они изложены в обстоятельной «Энциклопедии социальных и культурных оснований образования» (Encyclopedia of the social and cultural foundations of education), где американские авторы освещают основные этапы исторического развития образовательной системы США.

Изначально главной темой американской педагогики, заложенной в основания школьного дела, был «национализм» (нечто близкое к нашему пониманию национального строительства). «Учить детей тому, как быть “американцами”, и что именно это означает – вот та всегдашняя и основополагающая цель, которую с первых своих шагов преследовала общественная школа. Уже у истоков американской государственности влиятельные американцы смотрели на школу как на основной инструмент для воспитания в людях гражданского чувства, лояльности в отношении государства и личной идентификации с национальным наследием, мифологией и интересами страны» [ibid, p. 40].

Далее, американская школа всегда была проводником идеи капитализма: собственно, она и сформировалась под воздействием его экономической системы. Поскольку «капитализм измеряет

¹ Официальный девиз Стэнфордского университета.

всякий успех преимущественно экономическими категориями (прибыль, доход, валовый национальный продукт и т.д.), а духовные и эстетические потребности людей, как правило, вытесняет на обочину культуры, образование здесь, по существу, рассматривается с точки зрения эффективного производства и управления» [Encyclopedia... 2009, p. 40]. «С 1840-х гг., когда Хорасу Манну¹ удалось убедить склоняющуюся промышленную элиту в том, что необходимо поддерживать общественное образование, поскольку оно поставляет надежных, трезвых и дисциплинированных фабричных рабочих, общественные школы как раз и стали выполнять эту задачу. С начала XX в. лидеры бизнеса и политики все настоятельней стали ориентировать образование на ценности “социальной эффективности”, стандартизации и вообще управления всем тем, что сегодня называется человеческим капиталом. Тестирование, отбор, профилирование и ранжирование студентов – все это отражает потребности конкурентной, материалистической, жестко ориентированной на производство экономической системы. Большинство молодых людей и их родителей ценят образование прежде всего за те профессиональные возможности, которые оно открывает при хорошей учебе» [ibid, p. 41].

В то же самое время американская культура зиждется на религиозной идеи – идее, жестко противостоящей секуляризму. В жизни школы это выражается, среди прочего, в непрекращающемся противостоянии двух мировоззрений – эволюционизма и креационизма, в значимости Священного Писания и молитвы. Но и здесь пуританская мораль, как хорошо известно, в американском случае органически переплетена с чисто «капиталистическими» ценностями личной инициативы и трудовой этики: успех и материальное преуспечение естественным образом приходят к тому, кто все это заработал. Школа в таком смысловом пространстве конструируется как место, где учащиеся проходят испытания и ранжируются по тому, кто из них достоин, а кто не достоин успеха.

Тесно связан с основными темами американской педагогики идеал американской демократии, выражаемый, среди прочего, такими концептами, как «свобода», «равенство всех перед законом», «правительство народа» и т.д., «хотя говорить о последовательном осуществлении этого идеала крайне сложно ввиду тех социальных,

¹ Хорас Манн (1796–1859) – американский педагог, реформатор образования и политический деятель.

политических и экономических конфликтов, что порождены неравным распределением возможностей и привилегий» [Encyclopedia... 2009, p. 41]. Демократический идеал, с одной стороны, и неспособность американского общества полностью осуществить его – с другой, это противоречие наложило глубочайший отпечаток на общественную школу в США. «От Томаса Джефферсона до Хораса Манна и далее к нашим временам общественное образование всегда понималось как своего рода механизм, действующий в направлении демократизации общества – механизм, уравнивающий возможности для личностного развития всех. И всегда в американской истории демократически ориентированные стратегии и реформы в конце концов приносились в жертву интересам, закреплявшим социальные контрасты и неравенство. Сегрегация в “общественных” школах по линиям классовых и расовых различий, даже после того как ее законодательно запретили, до сих пор сохраняется в тех социальных условиях, что определяются сложившимися поселенческими моделями и распределением налогов на собственность. Демократический идеал никуда не уходит, пусть люди и понимают его неодинаково, но бок о бок с ним существуют и трудноразрешимые конфликты в сфере образования – конфликты, нередко принимающие формы прямого насилия» [ibid, p. 41–42].

История американского образования восходит к первой трети XVII в., когда в 1735 г. в Бостоне открыли первую «латинскую» школу, после чего в Новой Англии было открыто еще несколько школ. Все они были мужскими и для белых: первые школы для девочек возникли только в следующем столетии. Даже в тех колониях, где специальными статутами был провозглашен принцип «должного обязательного» образования, оно не было бесплатным; к тому же со временем большинство возникших школ было заменено частными «высшими школами».

Существенно иная ситуация складывалась на Юге. Здесь тоже возникали школы, а позже и колледжи, но обучение в основном осуществлялось частными учителями; нередко в богатых плантаторских семьях детей отправляли учиться на Север. Когда общедоступные школы все же учреждались, в них жестко проводился принцип расовой сегрегации. Более того, к середине XIX в. большинство южных штатов приняли специальные законы, открыто запрещавшие обучать «черных» грамоте; официальные ограничения в плане посещения школы существовали и для белой бедноты. К середине XIX в. в ряде рабовладельческих штатов Юга «широко

практиковались наказания – штрафы, публичные порки и / или тюремное заключение – для всех, в отношении кого было установлено, что он учит рабов или свободных афроамериканцев»; в других штатах, где официальных ограничений в этом плане не было, их роль выполняло «общественное мнение», жестко настроенное в отношении обучения рабов. В результате накануне Гражданской войны лишь 5% афроамериканского населения США «когда-либо посещали школу» [Encyclopedia... 2009, p. 32].

Наиболее бурными темпами в стране развивалось элитарное образование, изначальной задачей которого было готовить своих священников – «министров-пуритан». В 1636 г. возник старейший американский институт высшего образования Гарвард (Кембридж, Массачусетс), получивший название по имени своего патрона священника Дж. Гарварда. Первые университеты страны («колониальные колледжи») строились по образцу британских Оксфорда и Кембриджа, принимая за основу и их программы обучения. Укоренившееся представление о «высочайшем уровне американского образования» (в известном смысле имеющее под собой вполне весомые основания) в основном и связано с деятельностью тех первых университетов, что возникли в ранний период истории США и существуют до сих пор. Восемь из них – исторически наиболее ранних – сегодня относят к так называемой Лиге плюща: все они входят в «top 20» лучших университетов страны¹.

С большим отставанием от колледжей элитарного характера развивалось среднее образование в стране: в общенациональном масштабе оно сложилось по существу только к началу XX в. Еще в это время обычной практикой было ограничивать зачисление в старшие классы средней школы неофициальной «квотой» в 5% от числа поступающих: этих учащихся предполагалось готовить к колледжам, по отношению к другим считалось, что они подготовлены к выходу на рынок труда после начальных и средних классов школы.

На сегодняшний день в США выстроена целостная система образования, обозначаемая как K-12 – аббревиатура, показыва-

¹ Название «Лига плюща» идет от того, что здания в кампусах этих университетов сплошь увиты плющом. «Лига» означает, что здесь по единым правилам проводятся общие для всех участников соревнования в самых разных видах спорта. К «Лиге» относятся Университет Брауна, Колумбийский и Корнельский университеты, Дартмутский колледж, Гарвард, Пенсильванский, Принстонский и Йельский университеты.

ющая число «классов», начиная с детского сада (К – kindergarten), которые предшествуют поступлению учащегося в колледж и которые получают «государственную поддержку». В общественных школах (public schools) обучение бесплатное. Школа по общепринятой системе делится на начальные, средние и старшие классы. Обязательное образование распространяется, в зависимости от штата, на детей от 5–8 лет до 16–18 лет; получить они его могут, помимо общественных школ, в лицензированных частных школах или по утвержденным программам домашнего обучения.

Среднее образование в США – область острейших противоречий. С одной стороны, страна в расчете на одного учащегося расходует больше всех в мире, с другой – уровень подготовки школьников здесь «удручающе» невысок и является предметом крайней озабоченности у политиков и интеллектуалов страны. Когда в 2015 г. исследование PISA отнесло американских старшеклассников на 40-е место в мире по математике и 24-е по науке и чтению, в педагогических кругах заговорили о том, что по показателям образования стране грозит реальная опасность опуститься, перейти «до уровня мировых аутсайдеров».

Как «ужасающую» эксперты оценивают ситуацию с обучением афроамериканского и латиноамериканского юношества. По результатам недавних «оценочных исследований», в Детройте на весь город всего лишь 120 афроамериканских учащихся-четвероклассников показали «удовлетворительные» или более высокие результаты по математике, в Атланте – 60 человек, в Кливленде – 30. В масштабах всей страны лишь 3% восьмиклассников продемонстрировали «продвинутые» навыки чтения; в штате Миссисипи таковых обнаружилось лишь 410 человек, в Нью-Мехико – 230 человек [Boser U., Baffour P., Vela S.]. Педагоги-психологи и социологи отмечают явления «дебилизации» американского учащегося. Школа стала средой, где крайне высок риск криминализации подростковой молодежи: без малого 10% школ сообщают, что в течение года от одного или нескольких учащихся исходят угрозы нападения с применением оружия (или реальное применение такого). Ходячим выражением, даже в официальных документах, стал оборот «прямая дорога из школы в тюрьму» (school-to-prison pipeline или schoolhouse-to-jailhouse track). Практически речь идет о том, что среди отбывающих тюремное заключение непропорционально велик процент молодых людей и среди них – вчерашних школьников; чаще всего это люди с инвалидностью, «латины» и афроамериканцы.

Чрезвычайно высок в США процент отсева школьников из средней школы. Если в Южной Корее, как было показано выше, достигнут 100%-ный уровень завершения среднего образования, то в целом по США он составляет 69%; при этом у белых – 77, у афроамериканцев – 54, у латиноамериканцев – 56, у учащихся азиатского происхождения – 81 и у индейцев – 51%. Ежегодно примерно 1,3 млн подростков, из них свыше половины – «цветные», не оканчивают школу; для учащихся из нижнего квартиля по уровню семейных доходов эта вероятность в 7 раз выше, чем для их сверстников из верхнего квартиля [High School Dropouts...]. Главные причины прекращения учебы – систематические пропуски занятий и, соответственно, неуспеваемость, «второгодничество» и девиантное поведение; у девушек – ранняя беременность или домашние обязанности.

Раньше времени оставляя школу, человек попадает в нисходящую социальную воронку. Если в прежние десятилетия у него был шанс найти пусть низкоквалифицированную, но более или менее хорошо оплачиваемую работу, то сегодня он, скорее всего, пополнит ряды безработных и опустится в ту среду, где выражена тенденция к преступности, наркомании, алкоголизму, психическим расстройствам и другим видам всего того, что называется социальными болезнями.

Прямой контраст всему этому представляет национальная система высшего образования – та сфера, с которой традиционно ассоциируется представление о США как об образовательной державе номер один. В стране сегодня свыше 2600 университетов и колледжей с четырехгодичным обучением (в статистике учитываются вместе как институты высшего образования). Это многоуровневая децентрализованная система, в которой университеты и колледжи по большей части выступают как независимые самоуправляющиеся единицы. Формально и практически они не подчинены никакому органу федерального уровня. В силу особенностей конституции США общая ответственность за учреждение институтов высшего образования и управление ими лежит на правительстве того штата, где они находятся, хотя в финансировании высшего образования существенная роль принадлежит и Министерству образования США. Министерство, однако, не определяет ни содержания университетских образовательных программ, ни методик и методов их преподавания.

Фундамент всей системы высшего образования в США образуют «общественные» (public) университеты, называемые также

государственными. «Государственные» в данном случае означает, что поддержку они получают от штата, где расположены (но не от федерального правительства). К этой категории относятся 92 из 100 крупнейших университетов США. Это огромные по своим размерам институты, обучающие десятки тысяч студентов и поддерживающие сотни учебных программ. Одновременно университеты этого уровня выступают как «исследовательские» (в своем отличии от иных – чисто или преимущественно учебных). Исследования финансируются грантами и / или контрактами, получаемыми на состязательной основе: сумма таких поступлений, как правило, достигает сотен миллионов долларов в год. Общий бюджет университета на 10–30% формируется правительством штата, в котором он располагается, остальное идет от оплаты за обучение, грантов, контрактов и пожертвований.

В качестве исследовательских выступают и частные университеты США. Их главное отличие от государственных – более выраженная финансовая самостоятельность: не завися от законодательного собрания своего штата, университеты этого типа в основном полагаются на поддержку научных и профессиональных ассоциаций. В результате у них гораздо больше степеней свободы, нежели у университетов штатов: так, частный университет может вести свои исследовательские и бизнес-программы в любой точке мира, привлекая к работе лучших специалистов из разных стран.

В «top 20» лучших университетов США входят как государственные, так и частные университеты. Стоимость обучения в четырехлетних университетах и колледжах, государственных или частных, варьируется в пределах от 12 до 20 тыс. долл. в год.

Существенно ниже – плюс-минус 5 тыс. долл. в год – оплата обучения в так называемых «общинных колледжах» (community colleges), называемых в стране «воротами к высшему образованию». Это двухгодичные колледжи, в типичном случае связанные специальными соглашениями с университетами. Работает формула «2+2»: заработав в течение двух лет свои «кредиты» в той или иной программе бакалавриата, студент может перевестись на последние два курса в «четырехгодичный» колледж или университет. Общинные колледжи в США – здесь их насчитывается без малого полторы тысячи – представляют собой самый популярный сектор образования, охватывая до половины вчерашних старшеклассников страны и обеспечивая обучение по сотням программ. За рубежом крайне популярны их программы английского как второго языка.

Между тем серьезным фактором, тормозящим развитие сферы высшего образования США, становится систематический рост потребительской задолженности по кредитам на образование: сегодня общий ее объем, а это более 1,5 трлн долл., уступает лишь совокупной задолженности американцев по недвижимости и превышает их задолженность по кредитным картам и приобретению автомобилей. Статистика показывает, что в среднем на одного студента сейчас приходится свыше 37 тыс. долл. просроченного на 90 и более дней, и этот вид задолженности распространяется на 44 млн человек во всех демографических и возрастных группах [Friedman]. Экономисты в этой связи говорят о серьезнейшем кризисе – об очередном «пузыре», который может взорвать экономику США.

1.5. Германия: «Дух движет материей»¹

Историография германской образовательной системы возводит ее далекие зачатки к временам Реформации, когда Мартин Лютер выступил ярым проповедником идеи общедоступной «христианской школы», пройдя через которую, каждый человек мог бы самостоятельно читать Библию и постигать Священное Писание. Главным для Лютера было именно это – требование общедоступности школы: она должна была учить и богатых и бедных, и юношей и девушек (первая школа для девочек открылась в Виттенберге уже в 1530 г.). Сверх того ответственность за общественное образование, по его воззрению, должна была быть отозвана от церковных приходов и делегирована светской власти – князьям германских государств и городским магистратам: лютеровская реформа церкви напрямую смыкалась с реформой образования.

В 1538 г. в Страсбурге открылся первый протестантский «гимназиум» – прообраз средней школы более поздних времен; страсбургская школа затем послужила образцом для десятков аналогичных заведений в протестантской части Германии и ряда сопредельных стран. Гимназия с девятилетним обучением – «классика немецкой школы» – и по сей день остается основным институтом среднего образования в Германии, открывающим доступ к высшей школе.

¹ «Дух движет материей» – девиз дармштадтского Технологического университета.

Стройные очертания государственной системы все это получило в Пруссии при Фридрихе Великом. Пруссия стала первым в мире государством, которое уже во второй половине XVIII в. осуществило переход к системе бесплатного обязательного образования для детей от пяти до 13–14 лет; для сравнения: во Франции и Великобритании этот процесс развернулся не ранее 1880-х годов. Исторический опыт Пруссии в области образования совершенно уникален. Школы строились как на государственные, так и на частные средства. Обязательным порядком дошкольники посещали детский сад. В так называемых «народных школах» (*Volksschule*) подростков учили чтению, письму и начаткам ремесел. Прочно было поставлено религиозное воспитание; школьники воспитывались в духе таких ценностей, как гражданский долг, скромность, умеренность и дисциплина. На более высокий уровень была поднята гимназия, окончательно ставшая подготовительной ступенькой к университету. Для тех, кто не стремился к высшему образованию, создавались «реальные школы» (*Realschule*). В большинстве случаев учеба была бесплатной. Государство определяло содержание обучения для каждого класса и проводило регулярную инспекцию школ с проверкой знаний у школьников и школьниц. На солидную основу была поставлена подготовка учителей: собственно, именно тогда и там учительство стало профессией. Пройдет немного времени и гимназия проникнется духом того нового немецкого гуманизма, который в культуру страны несли И.Г. Гердер, И. Кант, Г.Э. Лессинг, И.В. Гёте и Ф. Шиллер. По сей день гуманитарное (и гуманистическое) начало гимназии выражается в том, что каким бы ни было содержание учебных курсов, проходимых здесь, по-прежнему огромное значение в ней придается изучению классических языков и классической Античности вообще.

Сегодня образовательная система ФРГ представляет собой следующую картину.

Как это присуще всей практике государственного управления в стране, ответственность за управление образованием распределена между федеральным уровнем и властями земель. К федеральному уровню отнесен очень небольшой круг вопросов (развитие профессионального образования, поощрение научных исследований, общие вопросы дошкольного образования и некоторые другие), все остальное (конкретная организация дошкольного обучения, школьное дело во всех его аспектах, высшее образование, различные формы обучения взрослых и др.) отнесено к ответ-

ственности земель. По существу, почти все практические вопросы организации общественного образования решаются внутри земель – ситуация, часто определяемая как «образовательный федерализм Германии».

По стадиям (ступеням) образования немецкая система отличается от других стран прежде всего тем, что здесь повышенное внимание уделяется дошкольному – «доначальному» – обучению, хотя формально оно и не включено в образовательную цепочку, выстроенную в стране. Собственно, в заботе о дошкольниках сквозится давняя традиция немецкого общества, где в начале XIX в. и возникли первые детские сады, затем ставшие образцом для многих других стран (заметим, что в английском языке «kinder-garden» (детский сад) является прямым заимствованием из немецкого)¹. Детские сады в Германии выполняют двоякую роль: с одной стороны, это своего рода ступень образовательной системы (ее «элементарный уровень»), с другой – часть системы социального обеспечения в смысле повышения экономического благополучия общества. Управляются детские сады по-разному – городскими администрациями, церквами или особыми обществами, следующими каждое своему воспитательному подходу.

В 1996 г. специальным федеральным законом было гарантировано право каждого ребенка в возрасте от трех до шести лет на место в детском саду; сегодня оно распространено на детей от одного года. Общее управление системой принадлежит Министерству культуры или социального обеспечения соответствующей земли, местные власти отвечают за число доступных мест в детских садах, расходы примерно в соотношении 80% к 20% распределяются между властями земли и родителями. Уровень обеспеченности местами в детских садах варьируется от земли к земле: в одних землях он не достигает 100%, в других – превышает эту отметку. Посещение детских садов не является обязательным.

В среднем образовании ФРГ выделяется та совершенно особая роль, которую здесь играет система «дуального образования»,

¹ Первое заведение того типа, который в дальнейшем определяли через понятие «детский сад», появилось в Германии еще в 1802 г. В 1840 г. немецкий педагог Фридрих Фрёбель открыл первое учебное и воспитательное заведение для детей дошкольного возраста, которое и назвал детским садом. Он же впервые дал целостную систему дошкольного воспитания с подробно разработанными практическими пособиями (так называемые «дары Фрёбеля»). В России теория Фрёбеля пользовалась большой популярностью в конце XIX – начале XX в.

известная под аббревиатурой V.E.T. (vocational education and training) – образовательный формат, где в рамках одного курса совмещены практическое «ученичество» в компании и обучение в профессиональном учебном заведении. Исторически такой способ обучать молодежь восходит к деятельности средневековых гильдий, заблаговременно привлекавших к ученичеству своих будущих работников. Сегодня «дуальное образование», судя по всему, расширяется быстрее всех иных образовательных форм. В этой системе учащимся, по возрасту находящимся на уровне последних классов средней школы, предоставляется возможность получить любую профессию из номенклатуры, превышающей 350 наименований: все они, а также соответствующие им учебно-теоретические программы регламентируются национальными образовательными стандартами. По существу, это подготовка даже не к конкретной профессии, а к конкретной работе в будущем – к такому-то месту в такой-то компании. В программах дуального образования задействовано около 430 тыс. компаний, которые и обеспечивают занятостью выпускников школ такого типа. Считается, что через учебные программы V.E.T. прошла основная часть высококвалифицированной рабочей силы Германии.

«“Дуальное обучение”, – подчеркивают специалисты, – это, пожалуй, наиболее известный мировой бренд в сфере среднего профессионального образования... Развивая и совершенствуя дуальную модель, Германия добилась общепризнанных успехов в подготовке рабочих кадров. Экономический кризис 2008–2012 гг., из которого немецкая экономика вышла с наименьшими потерями, в очередной раз подтвердил эффективность данной модели профессионального обучения. Многие развитые и развивающиеся страны заимствуют немецкий опыт и адаптируют элементы дуального обучения с учетом национальных особенностей. Сегодня немецкая модель профессиональной подготовки нашла применение в Греции, Италии, Испании, Китае, Швеции, Румынии, Южной Корее, странах Африки» [Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И., 2018, с. 118].

В целом картину среднего образования в стране определяют несколько образовательных институтов. Это, прежде всего, традиционная гимназия, готовящая своих учащихся к поступлению в университет (после 12 или 13 класса); «реальная школа» (Realschule), доводящая своих учащихся до 10 класса; «основная школа» (Hauptschule), готовящая старшеклассников к профессиональнотехническому образованию и выпускающая их после

9 класса; «реальное училище» (Realschulabschluss), дающее образование до 10 класса включительно. Это обобщенная картина; на самом деле ситуация в среднем образовании Германии многое сложнее и имеет ряд переходных форм и / или комбинаций.

Образование в рамках общеобразовательной средней школы в Германии бесплатное.

В принципе бесплатным является и обучение в подавляющем большинстве германских университетов, разве что небольшие суммы здесь могут взиматься со студентов за питание в университетских кафетериях, пользование спортивными площадками, на покрытие транспортных расходов и по некоторым другим случаям. Плата за обучение в общественных, но не в частных, университетах была отменена в канцлерство Г. Шрёдера: в дальнейшем правительства земель неоднократно подтверждали свою приверженность этой практике, исходя из того что «плата за обучение напрямую нарушает принцип равных возможностей». Система бесплатного обучения в Германии распространяется и на иностранных студентов.

В 2017–2018 гг. в университетах Германии учились свыше 1 700 000 студентов, еще без малого миллион были студентами так называемых «университетов прикладных наук» [Number of students in Germany]. Университеты, наряду с реализацией учебных программ, ведут большую исследовательскую работу, но еще больше ее ведут в независимых институтах – установившихся академических кластерах, каковы институты им. Макса Планка, Фраунгофера, Лейбница и Гельмгольца. Все это создает состязательный момент и, как считается, содействует повышению качества университетских исследований.

Несколько университетов страны относятся к числу старейших в мире¹. По оценкам QS World University Rankings, 13 германских университетов на начало 2019 г. входили в рейтинговый список 250 лучших университетов мира и 30 – в список 500 лучших [Study in Germany]. По мировым меркам и в сравнении с университетами США и Великобритании это, конечно, отнюдь не самые высокие показатели, но многое может изменить сегодняшняя политика федерального правительства, научных кругов и земель

¹ Это университеты (с указанием годов основания): Гейдельбергский (1386), Кельнский (1388), Лейпцигский (1409), Ростокский (1419), Грайсфальдский (1456), Фрайбургский (1457), Университет Мюнхена (1472) и Университет Тюbingена (1477).

страны, нацеленная на резкое повышение академического и исследовательского потенциала университетов Германии. Это обширнейшая программа (the German Universities Excellence Initiative) с изначально поставленной целью поднять немецкие университеты до уровня самых высоких мировых стандартов. Определены 11 ведущих университетов, которым надлежит развивать «концепции будущего» – свои собственные исследовательские стратегии, под которые выделяется надежное финансирование. Главная ставка делается на поощрении молодых исследователей: создано 40 «исследовательских школ», на поддержку каждой из которых выделяется до 1 млн евро ежегодно. Предполагается создать 30 так называемых «клUSTERов совершенства», где университеты будут связаны с ведущими исследовательскими организациями и промышленными корпорациями: на их финансирование ежегодно выделяется свыше 6,5 млн евро. Сверх того, свыше 30 германских университетов получают дополнительную финансовую поддержку от федеральных органов: по этой линии государство расходует миллиарды евро. В ближайшей перспективе можно ожидать, что международная конкурентоспособность германских университетов резко повысится.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ ХХI в.

Отражая процессы, идущие в национальных системах образования, мировая педагогическая мысль естественным порядком реагирует на возникающие здесь проблемы и все более основательно разрабатывает пути и способы их решения. Ниже обзор современных педагогических концепций и практик дан в отношении к стадиям (ступеням) образования – от дошкольного обучения до новейших форм продолжающегося образования взрослых («образования в течение всей жизни»). Анализ в данном случае не носит чисто странового характера: данные привлечены из опыта разных стран.

2.1. Дошкольное обучение (образование)

В Европе идея дошкольного обучения как отдельной отрасли педагогики и детского сада как базовой и самоценной ступени общего образования распространялась с 1840-х годов, когда в Гер-

мании по инициативе Ф. Фрёбеля возникли первые детские сады. Несколько иной, но исторически еще более ранней формой признания и обучения детей (в данном случае только сирот и брошенных) были воспитательные дома в России, впервые учрежденные по замыслу Екатерины II: в Москве первый такой дом был учрежден в 1764 г., на десятилетия опередив опыты Ф. Фрёбеля. К концу XIX в. детские сады распространились по всем наиболее развитым странам Европы, в США и Канаде, в Китае и Индии. В XX в. дошкольная педагогика обогатилась целым рядом новых подходов и теорий: в Италии сложилась «педагогика М. Монтессори», в СССР огромный вклад в эту науку внес выдающийся психолог Л.С. Выготский; целостную теорию когнитивного развития ребенка разработал швейцарский психолог Ж. Пиаже.

То что воспитание и обучение в раннем детстве суть наиболее важнейшие моменты, во многом определяющие всю дальнейшую жизнь человека, осознано давно, – сегодня это представление подтверждается сотнями конкретно социологических исследований. Социологами США, в частности, установлено, что раннее обучение:

- существенно повышает шансы успешного окончания средней школы: дети, прошедшие через соответствующие программы в дошкольном возрасте, имеют на 29% больше шансов успешно окончить школу, чем те, кто через такие программы не прошел;
- обеспечивает более прочные навыки в прохождении тестов на грамотность и решение математических задач;
- на 44% сокращает вероятность «второгодничества»;
- снижает уровни подростковой преступности: дети, не посещавшие детских садов, к 18 годам на 70% чаще подвергаются аресту за преступления с применением насилия, чем их сверстники, посещавшие детские сады;
- ведет к более благоприятным перспективам трудоустройства с более высоким доходом;
- снижает риски подростковой беременности;
- выступает фактором, который во взрослой жизни обеспечивает прочность семейных отношений [Early Childhood Education].

В ЮНЕСКО тема раннего детства находилась в поле зрения организации с первых лет ее существования, еще более активно

развивает ее ЮНИСЕФ¹. Неизменно констатируется, что в большинстве стран мира раннему детскому образованию уделяется недостаточное внимание. «Что самое важное из того, чем обладает ребенок? – спрашивают эксперты ЮНИСЕФ. – Это его мозг (...). Но мы не заботимся о его мозге так, как мы заботимся о его теле, особенно в раннем детстве, когда сознание детей, согласно научным данным, формируется быстрее всего. Нужно шире информировать родителей и воспитателей, чтобы они уделяли больше внимания этому критически важному периоду. 90% развития мозга приходится на первые пять лет жизни ребенка. Вот почему мы призываем увеличить инвестиции в раннее детское развитие – в пять его ключевых областей, каковы питание, безопасность, игра, здоровье и обучение». Рекомендации фонда государствам мира: 1) направлять не менее 10% своих образовательных бюджетов на цели раннего детского образования и 2) повсеместно обеспечить по крайней мере два года бесплатного пребывания в детских садах [Countries should spend 10%...].

Эксперты указывают на социально-семейный – и более широкий социально-экономический и даже политический – контексты проблемы. В странах с развитыми системами дошкольных образовательных учреждений женщина получает возможность более активно участвовать в общественном производстве. Так, в Скандинавских странах экономически активны без малого 80% женщин, в странах Средиземноморья, где дошкольный сектор развит слабее, – менее 50% (и значительная их часть занята неполный день); у «северных» экономик, следовательно, здесь преимущество более чем на 30% женской рабочей силы. Движение к гендерному равенству накладывает свой отпечаток и на политические институты страны: так, в Швеции без малого половина членов парламента – женщины; в США это лишь 16% [Bennett, 2010, р. 17]. Конечно, установить прямую связь сложных общественных феноменов с состоянием дошкольного сектора образования невозможно, но есть то, что можно назвать «другой стороной», – официально заявленные цели и задачи, которые государство ставит перед этим

¹ В ряду международных документов по раннему детскому образованию выделяется Джонтьенская декларация об образовании для всех (Джонтьен, Таиланд, 1990); решения Глобального образовательного форума (Дакар, Сенегал, 2000), особо подчеркнувшего значение раннего детского образования; и множество материалов ежегодных Докладов ЮНЕСКО по Глобальному мониторингу образования.

сектором. В норвежском «Примерном плане по содержанию работы и задачам детских садов», например, говорится: «Детские сады должны содействовать утверждению фундаментальных ценностей – таких как чувство принадлежности к сообществу, забота о других людях, совместная ответственность – и порождать социальную среду, в которой уважают человеческое достоинство и право человека быть самим собой. Равенство людей, равенство их возможностей, интеллектуальная свобода, терпимость – все это суть наиважнейшие социальные ценности, которые в детском саду должны быть отправной точкой для мысли о ребенке, для его воспитания, игры и обучения» (цит. по: Bennett, 2010, р. 17].

В мире сложилось несколько отчетливо различных моделей дошкольного воспитания и обучения. Организационно и педагогически выделяется «северный» подход, в равной степени характерный для всех пяти государств Скандинавии. Здесь давно получила развитие система «интегрированной» дошкольной организации, где в полнодневном детском саду достигнуто единство воспитания, обучения и присмотра за ребенком (*education and care*) и, как это было показано выше, принят «социально-педагогический» подход – воспитание ребенка в духе базовых социальных ценностей национальной культуры. Везде оформилась схожая система подготовки воспитателей: как правило, это 3–3,5 года учебной программы уровня бакалавриата. Норвегия, Швеция, Исландия и Дания занимают соответственно первые четыре места в мире по общественным расходам на дошкольные учреждения: в этих странах они находятся в пределах от 1,5 до 2% ВВП; Финляндия в этом глобальном рейтинге с более низким показателем находится на седьмом месте [Samuels]. В Швеции для возрастов от двух до шести лет достигнут без малого 100%-ный уровень охвата детей услугами дошкольных организаций. В других государствах эти цифры, как правило, варьируются в пределах от 50 до 80%.

Ускоренными темпами дошкольное образование развивается в Китае: в ближайшей перспективе здесь в дошкольных учреждениях будет достигнут показатель от 70 до 100% охвата разных детских возрастов. В Южной Корее примерно такие же показатели. В Индии все еще велики региональные и кастовые различия в этой области, но и здесь выстраивается грандиозная по своим масштабам система раннего образования и воспитания детей.

До 1980-х годов, пишут эксперты, дошкольные организации даже развитых стран мира не шли дальше того, что можно определить как простая забота о ребенке. Сегодня, по мере того как

набирает силу «экономика знаний», в дошкольной проблематике на первый план выходит воспитание таких качеств у детей, как готовность учиться, понимание общества, способность общаться с другими людьми. В концепции современного детского сада происходит слияние таких категорий, как присмотр за ребенком, полноценное питание, физическое воспитание и здоровье, обучение. В научной разработке темы раннего детства сливаются три направления исследований. «С точки зрения нейронауки мы лучше понимаем критически важное значение ранних лет жизни для формирования мозга человека. Исследования социологического характера показывают, сколь велика роль высококачественных учебных программ для подготовки ребенка к школе и жизни вообще. И, наконец, с эконометрической точки зрения очевидно, что раннее обучение детей приносит обществу огромные экономические выгоды» [Starting well].

2.2. Средняя школа в поисках культурно-образовательной ниши

Все последние десятилетия приоритеты образовательной политики, теории и практики современных государств смешались в сторону высшего образования (и так же, как это видно сегодня, в сторону продолжающегося образования для взрослых): сложился «образовательный ландшафт», в котором тема общеобразовательной школы отошла на второй план. На то, как отмечают эксперты, есть свои «системные» и «исторические» причины: в большинстве обществ среднее образование всегда рассматривалось как подготовка к высшему образованию и как бы не имело своей собственной самоценности. Конкретно речь идет о школьных классах среднего и старшего звена: именно здесь и по сей день не разрешены (а в действительности сильнейше обострились) классические вопросы «чему и как учить?».

В противоположность тому глубоко укоренившемуся представлению, что «со средним образованием все давно ясно», сегодня утверждается понимание того, что это самое проблемное (и, возможно, наиболее важное) звено всей образовательной цепочки, реализуемой в современных обществах. Были времена, когда «школа», какой бы она ни была в Средние века, в эпоху Ренессанса и в Новое время, действительно выполняла свою роль необходимого мостика к высшему образованию, – по мере ее массовизации (и когда в разных странах утвердилась норма обяза-

тельности среднего образования) между верхним уровнем вторичного и сектором третичного образования неизбежно должен был возникнуть разрыв. Он и возник. Начать с того, что далеко не все старшеклассники успешно оканчивают школу: в странах ОЭСР доходят до конца обучения в среднем 82% старшеклассников, в других странах эта цифра меньше или даже много меньше. И, понятно, не все даже успешные школьники поступают в колледжи и университеты: в среднем по ОЭСР студентами вузов становится примерно 50% выпускников школ. При этом многим из них приходится «подтягиваться», прибегая к услугам частных преподавателей, а вузам «подтягивать» часть уже поступивших (до 20% всего контингента), устраивая специальные учебные курсы – практика, распространенная повсеместно. Словом, диплом о среднем образовании уже не является надежным пропуском в вуз – «мостик» к высшему образованию в большинстве случаев не работает.

Традиционная педагогика стоит на том, что среднее образование обеспечивает «всестороннее» ознакомление старших школьников с основами наук и такой взгляд в большей или меньшей степени справедлив. Но и к нему необходим тот корректив, что научное знание сегодня очень далеко ушло от школьных дисциплин и действительную ценность той научной картины мира, которую получают школьники, строго говоря, приходится ставить под сомнение.

Словом, как утверждают критики традиционной педагогической практики, «среднее образование слишком теоретично, носит по преимуществу книжный характер, ориентировано на изначально узкие цели и непрактично. Его продукт – люди, не приспособленные к жизни; оно в принципе не ориентировано на жизненные потребности людей... В конечном итоге сегодняшнее среднее образование лишь обостряет проблемы безработицы» [Choudhuri].

В документах ЮНЕСКО вопрос ставится в конструктивной плоскости. «ЮНЕСКО убеждено в следующем: чтобы подготовить молодых людей к жизни и работе в быстро меняющемся мире, системы среднего образования должны быть переориентированы на то, чтобы вооружать их широким набором жизненных навыков. Эти навыки должны иметь под собой наиважнейшие компетенции предельно общего характера, не сводимые к каким-либо определенным практическим занятиям. Это работа с информационно-коммуникационными технологиями, это способность самостоятельно учиться, работать в команде, быть предприимчивым и

чувствовать свою ответственность перед обществом. Всего этого можно добиться, если обучение молодых людей будет осуществляться в разных видах деятельности и их не будут преждевременно делить на тех, кому суждено быть в науке, и тех, кто уйдет в какие-то профессионально-технические виды занятости... Такой подход вооружит их различными навыками и даст им возможность в течение своей рабочей жизни несколько раз менять занятия, каждый раз осваивая нечто новое, когда их рабочие навыки устаревают... Мы полагаем, что в этом деле не может быть такой модели, которая устраивала бы все страны и даже все сообщества внутри одной страны. Политика в отношении среднего образования должна находиться под постоянным наблюдением и контролем, дабы она шла рука об руку с научным и техническим прогрессом, с экономическими и социальными изменениями» [Secondary education reform, 2005, p. 19].

В последние десятилетия наиболее внушительной попыткой преодолеть узкие места среднего образования стала идеология и практика STEM-обучения. STEM (по первым буквам английских слов Science, Technology, Engineering, Mathematics) сегодня выступает концепцией, относящейся к содержанию (дисциплинам, программам) образования, а также к политике, продвигающей эту образовательную парадигму в образовательных учреждениях – от дошкольного образования до докторантury. Соответственно появились понятия STEM-школы, STEM-выпускники, STEM-компетенции, STEM-профессии и т.д. Основным звеном STEM-образования выступает средняя и высшая школа.

Как аббревиатура STEM сложилась в США к концу 1990-х годов, после чего концепт вошел в широкое употребление во всех экономически развитых странах. Предполагается, что по-новому группируя учебные дисциплины, выделяя в них STEM-релевантное содержание и акцентируя междисциплинарные связи, STEM-образование породит новую генерацию рабочей силы, ускоряя научно-технический прогресс общества, повышая конкурентоспособность его экономики, укрепляя обороноспособность государства и т.д.

Какого-либо общепринятого содержания за концепцией STEM не закрепилось. Чаще всего выделяются математика и «наука», но понятием «наука», в зависимости от конкретных целей и задач, могут охватываться самые разные дисциплины – от вычислительной техники до химии и биологии. Поскольку «технология» и «инженерия» выходят за пределы чисто традиционных учебных

программ, предполагая ту или иную связь с реальной производственной практикой, в концепции STEM они занимают подчиненное место. Как правило, вовсе не присутствуют в данной парадигме общественные науки, хотя могут быть исключения для таких дисциплин, как экономика, социология или psychology. Главным в идеологии STEM-образования, таким образом, является установка на углубление междисциплинарных связей в обучении: это скорее «общий подход» и «зонтическая концепция», чем совокупность специальных образовательных программ.

Активнее всего STEM-стратегии продвигаются в США, где интерес к этой теме, однако, больше всего отражает обеспокоенность общественности состоянием образования в стране. Сегодня более десятка федеральных агентств образовали Комитет по STEM-образованию, вырабатывающий национальную стратегию в этой области; Министерство образования широко распределяет гранты и продвигает программы по поддержке STEM-проектов. В Европейском союзе с начала XXI в. было предпринято несколько крупных и авторитетных исследований STEM-проблематики, в том числе под эгидой Европейской комиссии. Установлено, что совокупный европейский спрос на STEM-профессии к 2025 г. вырастет более чем на 12%, в то время как на традиционные профессии и занятия – не более чем на 3,8% [Does the EU need...]. В 2015 г. сложилась так называемая STEM-коалиция Европейского союза с задачей содействовать выработке национальных стратегий в этой области. Акцент делается на таких темах, как робототехника, энергетика, здравоохранение и компьютеризация. Профессии, ассоциируемые со STEM-технологиями и знаниями, в общем составе европейской рабочей силы приближаются к 10%, но в европейских столицах считают, что этого недостаточно и необходимо постоянно наращивать усилия в данном направлении.

2.3. Высшее образование: Факторы роста ... и неопределенности

Третичный сектор образования сегодня представляет собой наиболее динамичный сектор национальных образовательных систем и темпы его развития чрезвычайно высоки. В период с конца XX в. по 2014 г. число студентов в мире более чем удвоилось – с 95 до 207 млн человек. Специалисты говорят о «головокружительных» темпах расширения этого сектора в отдельных странах. В Китае начиная с 1990 г. число зачисленных в вузы возросло

с 5 млн до 33 млн человек, в Индии – с 5 млн до 29 млн человек [Альтбах, 2018, с. 438]. К 2020 г. в странах ОЭСР и «большой двадцатки» будет работать 300 млн молодых людей в возрасте от 25 до 34 лет, получивших высшее образование. [How is the global talent pool changing?]

Увеличивается число высших учебных заведений, а сами они все больше и больше диверсифицируются, ориентируясь на различные уровни и формы высшего образования. Одни вузы предлагают традиционные по срокам обучения программы, другие включают в себя докторантуру, одни дают образование общего (академического) характера, другие работают с уклоном в профессионально-технические специализации; одни обеспечиваются преимущественно государством, другие – частным сектором; одни «открыты», другие – весьма «избирательны».

Установлено, что обладание дипломом вуза дает человеку весомые преимущества на рынке труда. Уровень занятости специалистов с высшим образованием намного выше того, который достижим для остальных категорий занятых, а доход обладателей магистерской или докторской степени почти в 2 раза превышает таковой у людей со средним образованием. Но позитивные эффекты расширения третичного сектора образования отнюдь не сводятся к экономическому благополучию обладателей тех или иных дипломов. У выпускников вузов, как правило, более благоприятные социальные отношения и показатели здоровья, они более активны в гражданской жизни и в политике в целом; в этой среде существенно ниже уровни преступности. Университет в городе – это достаточно действенный фактор городского и регионального развития.

Вместе с тем глобальная ситуация в сфере высшего образования порождает массу вопросов. Как в этой связи выражаются эксперты, надо по возможности ясно различать, «что мы знаем, чего не знаем и что необходимо знать» об этой области общественного воспроизведения.

Как выясняется, «мы плохо знаем», каковы конечные результаты обучения в высших учебных заведениях. Исследований по этой теме мало, но те, что были осуществлены, показывают, что в действительности общая эффективность деятельности университетов далеко не столь велика, как это чаще всего представляется.

Вообще оценивать деятельность институтов высшего образования крайне сложно: программы обучения здесь слишком сложны и многообразны, а результаты их усвоения «трудноуловимы».

По отношению к средней школе для оценки знаний и навыков «пятнадцатилетних» в ОЭСР с 2000 г. используется достаточно хорошо отработанная программа PISA – для высшей школы такой общепринятой программы нет. Отдельные программы разрабатываются на национальном уровне; для международных сопоставлений ОЭСР начала разработку программы AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), но проект, похоже, так и не вышел за рамки пилотной стадии. На материале других исследований известно, что около 15% выпускников университетов в странах ОЭСР имеют крайне низкий уровень грамотности и больше 20% – математических навыков.

Возможно, косвенно (но только очень косвенно) на вопрос об ожидаемых конечных результатах обучения в высшей школе по-своему отвечают популярные рейтинги университетов, регулярно публикуемые с 2003 г. Наиболее авторитетными считаются Академический рейтинг университетов мира (Academic Ranking of World Universities – ARWU) Шанхайского университета, рейтинг университетов мира британской компании Quacquarelli Symonds (QS) и британский же рейтинг университетов мира Times Higher Education (THE). Это международные рейтинговые системы; наряду с ними существует множество национальных.

Рейтингование университетов – это прямой результат глобализации массового высшего образования, отражение коммерциализации академической сферы и систематически усиливающейся конкуренции между вузами. Их основное назначение – давать абитуриентам и их семьям информацию, на основе которой можно было бы сделать наилучший выбор места учебы. Одновременно правительства на их основе, возможно, принимают решения о приоритетах финансирования академической сферы, а руководители университетов – о положении конкурентов и о необходимости провести те или иные изменения в своем вузе.

В качестве общих ориентиров в мире современного образования рейтинги, безусловно, полезны. Объединяет их одно – все они, каждый по-своему, нацелены на измерение исследовательской продуктивности (активности) университета. Это, с одной стороны, единственный параметр, который можно более или менее легко и достоверно измерить, – скажем, по показателям цитируемости научной продукции вуза; с другой – его всегда недостаточно и составители рейтингов прибегают к разным методикам, чтобы дать более широкую и точную картину соответствующего вуза. «Некоторые из них, в первую очередь те, кто работает над рейтин-

гом QS, уделяют основное внимание результатам репутационных опросов: что думают о том или ином университете ученые и преподаватели из разных стран мира? В результате QS оценивает в основном отношение отобранный составителями группы ученых к различным университетам, а также другие нерепутационные параметры. Times Higher Education принимает во внимание мнения ученых, но... учитывает и значение таких переменных, как воздействие опубликованных научных статей, измеряемое по показателям цитирования, финансирование исследований и приносимый ими доход. При подготовке Шанхайского рейтинга измеряются только параметры исследований, включая их воздействие и финансирование; вероятно, он наиболее точен с точки зрения изменения данного набора переменных. В то же время Шанхайский рейтинг оценивает по преимуществу достижения университетов в естественных науках, технике и технологиях, инженерном деле и математике. Он не слишком подходит для измерения достижений гуманитариев и недооценивает общественные науки. Это означает, что университеты, специализирующиеся на точных и естественных науках, получают более высокие оценки, чем остальные» [Альтбах, 2018, с. 243].

У специалистов международные рейтинги университетов вызывают больший или меньший скептицизм, особенно в том, что касается оценок репутационного характера: случайная группа респондентов, очевидно, не в состоянии адекватно оценить университет другой страны, еще менее – другого континента. Считается, что репутационные рейтинги заранее отдают предпочтение университетам из англоязычных стран, пользующимся наибольшей международной известностью, а академические достижения Азии и, возможно, других регионов недооцениваются.

Крайне сложен вопрос о том, каков вклад институтов высшего образования в процессы инновационного развития экономик. Если для университетов исследовательского типа еще можно найти какие-то более или менее квантифицируемые показатели их инновационного воздействия (например, через продажу патентов на изобретения, получение всевозможных вознаграждений (роялти), побочные и отдаленные эффекты научной деятельности (spin-offs), число новоучреждаемых компаний (start-ups) и т.д., то для всей системы третичного образования это, понятно, невозможно. Почти невозможно проследить инновационное воздействие вузов на сектор услуг, а он в развитых странах сегодня охватывает до 70% рабочей силы. Наконец, известно, что на Западе основная часть про-

мышленах инноваций приходится на те НИОКР, которые осуществляются корпорациями, в то время как роль университетов в этом отношении незначительна. Университет, как он развивается в мире, безусловно, лидирует в одном – в фундаментальных исследованиях, и государства финансируют их все больше и больше.

На сложные и неоднозначные процессы, повсеместно происходящие в национальных системах высшего образования, указывает известный специалист в этой области Ф. Альтбах (США). «Высшее образование в мире становится массовым, что неизбежно приводит к снижению его качества (это не касается “сливок” академической системы)... Качество поступающих на первый курс студентов в среднем снижается. Обусловлено это тем, что все большее число слабо подготовленных выпускников школ все же поступают в вузы – они идут в вузы нижнего эшелона. В то же время конкуренция за ограниченное число мест в ведущих университетах обостряется, поскольку хорошо подготовленные выпускники школ понимают, в каких вузах образование качественнее и престижнее, и стремятся поступить именно туда. Финансирование на одного студента также сокращается по мере роста численности студентов, а правительства не выделяют достаточно средств, чтобы поддерживать качество обучения при большом количестве студентов. В результате в системах высшего образования – запланировано или по воле рынка – происходит расслоение: с одной стороны, складывается компактное семейство ведущих университетов, с другой – куда более крупная группа вузов, обслуживающая студентов с самым разным багажом знаний и способностями» [Альтбах, 2018, с. 111].

Усиливает эту тенденцию повсеместное распространение частного высшего образования: сегодня это самый быстрорастущий сектор послешкольного образования в мире. В основе этого роста два фактора – беспрецедентный рост спроса на доступ к высшему образованию и неспособность государств удовлетворять этот спрос в полном объеме. В параллель к этому, как отмечают эксперты, менялось общественное восприятие высшего образования. «В прошлом академическая степень рассматривалась как общественное благо, несущее выгоды всему обществу, а в наши дни это представление было вытеснено идеей академической степени как частного блага, которое приносит выгоды в первую очередь ее обладателям» [Альтбах, 2018, с. 387–388]. Повсеместно действовала также логика современной рыночной экономики и идеология приватизации.

Нет сомнений в том, что рост частного высшего образования будет продолжаться: оно уже давно доминирует в образовательных системах Азии, расширяется в Центральной и Восточной Европе, в бывших республиках СССР и, наконец, пустило глубокие корни в России. И везде оно порождает массу вопросов.

«Способен ли будет частный сектор творчески решать проблемы, связанные, в частности, с возрастанием спроса, новыми формами отчетности, использованием инновационных технологий в образовательных программах? Не окажется ли кластер частных вузов в самом низу послешкольной системы, предлагая программы низкого качества, которые дают право на получение диплома, но сами по себе имеют небольшую ценность? Способны ли будут престижные частные университеты, находящиеся в некоторых странах на вершине академической иерархии, указать направление развития частным вузам?» [Альтбах, 2018, с. 388].

Как бы то ни было сфера высшего образования естественным образом становится ареной жесткой конкуренции (но также и сотрудничества) между странами и регионами. Европейский союз выступил с внушительной программой Эразмус+, принятой на период 2014–2020 гг.¹ Инициативы такого масштаба в ЕС еще не было. В программе участвуют все нынешние члены Союза, ряд не входящих в ЕС западных государств², а также так называемые страны-партнеры, относящиеся к 13 географическим регионам, включая Западные Балканы, государства «Восточного партнерства», страны Южного Средиземноморья, Российскую Федерацию, государства Центральной Азии, Латинской Америки, Африки, Карибского бассейна и др. Бюджет программы составляет без малого 15 млрд евро. Круг задач, решаемых в рамках проекта, беспрецедентно широк. В общем и целом осуществляется финансовая поддержка 4 млн человек – студентов, преподавателей, волонтеров; десятки тысяч стипендий и кредитов выделяются тем, кто учится на магистрскую степень. Сверх того финансируется 25 тыс. так называемых «стратегических партнерств», охватывающих 125 тыс. институтов, и 150 «объединений знания» (knowledge alliances),

¹ Плюс в обозначении программы указывает на то, что она суммирует в себе и продолжает ряд образовательных программ, осуществлявшихся в ЕС за последние 25 лет как внутри Европы, так и за ее пределами (примерно десять крупных программ). Плюс, собственно, и означает, что все предшествующие программы интегрируются в рамках нового «бренда».

² Это Исландия, Лихтенштейн, Норвегия, Македония и Турция.

к которым относятся тысячи институтов и предприятий. Общая цель проекта – содействовать установлению более прочных отношений между институтами образования, бизнесом и общественными организациями в странах, примкнувших к программе [Changing lives...].

Общие вопросы осуществления проекта приняла на себя Европейская комиссия: она управляет его бюджетом и приоритетами, осуществляет мониторинг за развитием отдельных направлений и выносит по отношению к ним свои оценки.

Серьезные перспективы развития специалисты усматривают у образовательных систем стран БРИКС. Ф. Альтбах в этой связи пишет: «В странах БРИК (фрагмент относится ко времени, когда БРИК еще не расширился до БРИКС. – Ю. Н.) наблюдается парадокс. С одной стороны, ни одну из них пока нельзя назвать образовательной сверхдержавой. Все они отстают от ведущих мировых центров высшего образования. С другой стороны, везде, кроме России, системы высшего образования переживают бурный рост и преследуют цель завоевать международное признание, создав такие университеты, которые займут верхние строчки мировых рейтингов... В Восточной Азии верховенство остается за системой высшего образования Японии, стремительно развивается система высшего образования Южной Кореи, но наивысшие темпы роста и самые крупные инвестиции в высшее образование демонстрирует Китай...»

США и страны БРИК занимают пять верхних позиций в мире по количеству зачисленных в вузы. К 2008 г. на эти пять стран в совокупности приходилось 48% зачисленных в вузы от соответствующей возрастной группы. По количеству зачисленных в вузы Китай и Индия входят в тройку крупнейших мировых систем высшего образования наряду с США. И вскоре Индия, опередив США, займет 2-е место по этому показателю» (Альтбах, цит. соч., с. 105–109).

Можно полагать, что в рамках существующего сотрудничества России с Китаем и Индией образовательная тематика будет (должна) занимать все более и более важное место.

2.4. Непрерывное образование

При всем том огромном внимании, которое в мире сегодня уделяется так называемому непрерывному образованию, само это понятие не выражает собой чего-либо единого и целостного; скорее

это «зонтическая концепция», под которую подводятся различные, подчас существенно разные, образовательные практики. На Западе в этом контексте говорят о многих формах – о продолжающемся образовании (*continuing education*), о периодически возобновляемом образовании (*recurrent education*), об образовании для взрослых (*adult education*), о постоянном образовании (*permanent education*) и, наконец, об обучении в течение жизни (*lifelong learning*). Укрупненно все это можно свести к трем основным категориям, каковы: 1) непрерывное профессиональное образование, 2) образование взрослых и 3) образование на протяжении всей жизни. В любом случае – здесь это самый важный критерий – речь идет об образовании, получаемом от аккредитованного образовательного учреждения (в отличие, скажем, от самообразования или посещения кружков, клубов по интересам и т.п.). Несколько особняком стоят традиционные формы повышения квалификации педагогических и медицинских работников – практика, установленная законодательно и осуществляемая регулярным порядком.

Отдельными эпизодами истоки непрерывного образования обнаруживаются еще в XIX в., но в международной повестке дня оно закрепилось после того как в 1972 г. под эгидой ЮНЕСКО вышел Доклад Э. Фора (E. Faure Report) с обоснованием «перманентного образования» для подготовки человечества к такому обществу, «которого пока еще нет» [см.: Learning to Be...]. Второй большой и еще более важной вехой движения ЮНЕСКО в направлении «образования для будущего» стал Доклад Ж. Делора (J. Delors), опубликованный в 1996 г. и окончательно закрепивший в международном лексиконе понятие «образование на протяжении всей жизни» [см.: Learning: The Treasure... 1996]. Наконец, в 2015 г. ЮНЕСКО выпустила доклад «Переосмысливая образование: В направлении глобального блага», ставший заметным явлением в начинавшемся движении «Образование для всех». Непрерывное образование и образование для взрослых включены в качестве наиважнейших целей в разработанную ЮНЕСКО Программу устойчивого развития до 2030 г.

Тем временем масштабные исследования или практически значимые инициативы по развитию непрерывного образования были предприняты на уровне Организации экономического сотрудничества и развития, Европейского союза и Всемирного банка.

В исследованиях установлено, что в странах ЕС и ОЭСР показатели величины ВВП на душу населения находятся в устойчивой корреляции с охватом населения в возрасте 25–64 лет фор-

мальным и дополнительным образованием: «такая взаимосвязь носит весьма устойчивый линейный характер». В ЕС она очевиднее всего выражена для таких стран, как Люксембург, Швейцария, Норвегия, Дания и Швеция. В странах ОЭСР охват этой возрастной когорты формальным и дополнительным образованием составляет 51%, в ЕС он несколько ниже – 40,3 (на понижение действовали новые члены ЕС – от Болгарии (26,0) до Румынии (8%) [Коршунов, Гапонова, 2017, с. 41].

В практике выработались различные формы и механизмы осуществления непрерывного образования. Сложился широкий спектр государственных и частных программ поддержки дополнительного профессионального образования взрослых – от прямого финансирования обучения работающих индивидов новым знаниям и навыкам до массового обучения предпринимательству и самозанятости; при этом все шире используются цифровые ресурсы и платформы-навигаторы, позволяющие людям выбирать наиболее эффективные образовательные маршруты.

Описывая сложившие формы непрерывного образования, исследователи отмечают:

«В Германии успешной практикой стал ваучер на обучение. Работодатели ежегодно могут получать до 20 ваучеров, которые покрывают 50% расходов на обучение персонала. Для работников существуют специальные ученические премии, которые распределяются между сотрудниками с низким годовым доходом. Кроме того, законодательство гарантирует тем, кто посещает курсы дополнительного образования в рабочее время, полное сохранение их заработка.

Во Франции запущена система счетов личной ученической активности (*compte personnel d'activité*) для каждого, кто начинает свою профессиональную деятельность. По состоянию на август 2016 г. свои счета для получения софинансирования на обучение активировали 3,3 млн человек.

В Сингапуре работникам также выделяют прямое финансирование на обучение. Особенностью реализуемых здесь образовательных программ является их направленность на высокотехнологичные производства и отраслевая компетентность... Особое внимание уделяется работникам старше 45 лет: они получают средства на переобучение, чтобы подготовиться к новой работе в старшем возрасте, а работодателю государство компенсирует затраты, которые он несет, сохранив сотрудника старшего возраста на рабочем месте с новыми трудовыми функциями...

В Великобритании зарегистрировано около 200 организаций, имеющих право присваивать квалификации. Часто они делегируют эту функцию оценочным центрам (assessment centers), созданным на базе провайдеров образовательных услуг» [Коршунов, Гапонова, 2017, с. 48–49].

В Швеции система образования для взрослых является, на верное, старейшей в мире: государственное признание и законодательное закрепление она получила еще в 1923 г. Долгое время система была централизованной и довольно строго регулировалась государством. Реформы последнего времени привели к возникновению интересного феномена, называемого здесь «третьей обязанностью университетов» – предписанной им задачей увязывать свою деятельность с окружающим социумом и, следовательно, нести на себе часть задач по непрерывному образованию членов местного сообщества. Другая характерная черта шведского опыта – особое понимание самого непрерывного образования. Оно подразделяется на две категории – «образование длиною в жизнь» и «образование шириной в жизнь»: в последнем случае речь идет о признании формального, неформального и неформализованного образования. Ежегодно через ту или иную форму обучения проходит каждый второй взрослый страны.

В Норвегии систему непрерывного образования стали создавать еще в 1960-х годах, когда была выпущена «Белая книга по образованию для взрослых», а в составе Министерства образования создан соответствующий департамент. Сегодня, как отмечают эксперты, «правительство рассматривает профессиональное техническое образование и подготовку в качестве главного инструмента для достижения национальных целей в экономике и занятости. Образование и профессиональная подготовка, в том числе в рамках ТПО (технического профессионального образования. – Ю.Н.), считаются зоной государственной ответственности. Профессиональное техническое образование и подготовка доступны для всех граждан. Равный доступ к качественному образованию является одним из основных политических принципов в Норвегии. Граждане Норвегии обучаются за государственный счет. Лишь небольшая доля учащихся оплачивает образование из собственных средств» [Краснова, Можаева, Полушкина, 2017, с. 109–110]. Характерная черта норвежской системы – особый режим благоприятствования для взрослых, поступающих в учебные заведения: учитывается их опыт работы и профессиональные компетенции. Человек в этой системе может поступить в университет, имея

диплом о среднем образовании и, как минимум, пять лет опыта работы.

В Финляндии непрерывное образование обеспечивается как государственными, так и частными организациями – летними университетами (программы профессионального обучения, языковые курсы, изучение ремесел), народными высшими школами (программы общего и неформального образования), специальными центрами образования для взрослых, где обучение ведется по множеству квалификаций. Такие центры, как правило, работают во всех муниципалитетах и открыты для каждого гражданина страны.

«Многим странам приходится увязывать ограниченные финансовые ресурсы с необходимостью распределить их на все уровни образования, – резюмируют эксперты по непрерывному образованию. – Следовательно, ключевой вопрос – это то, как достичь оптимального распределения финансовых ресурсов для функционирования системы профессионального образования. Анализ показал, что увеличение объема финансирования происходит в основном путем диверсификации, а именно за счет привлечения средств предприятий, отдельных лиц, государственно-частного партнерства и прочих источников финансирования (спонсоры, филантропы и т.п.). Стажировки в рамках формальной системы образования являются примером государственно-частного партнерства, где каждый из участников выполняет свои обязательства в части финансирования, а именно государственные органы власти (центральные, региональные или локальные) финансируют обучение в образовательной организации, а частные компании – на базе предприятий» [Краснова, Можаева, Полушкина… 2017, с. 11].

3. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОИСКЕ ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ

На сегодняшний день мы располагаем обширным массивом литературы по проблемам российского образования – работами как дескриптивного, так и проблемно-аналитического характера [см., в частности: Российское образование…; Клячко Т.Л., Положихина М.А. Бюллетени по вопросам образования Аналитического центра при Правительстве РФ]. Это позволяет в нашем случае ограничиться отдельными аспектами темы: обозначим их как «болевые точки» той образовательной системы, которая сложилась в стране к исходу второго десятилетия XXI в. Акцент на «болевых

точках», подчеркнем, здесь не означает какой-либо установки на сугубо пессимистическое истолкование всего того, что происходит в сфере российского образования (да такой взгляд был бы и неверен по существу) – речь идет о подходе, позволяющем возможно более зримо представить наиболее злободневные, сложные и трудно-решаемые проблемы данной сферы общества.

Самой «болевой точкой» (точнее было бы сказать «болезнью») российской системы образования является высокая степень ее отчуждения от всего того, что называется реальной экономикой и, шире, общественным воспроизводством в целом. Прежде всего, конечно, это касается институций профессионального образования, но еще раньше средней школы как места социализации молодежи и ее предварительной профессиональной ориентации.

«Институциональная модель школы или вуза, доставшаяся нам с советских времен, явно не вписывается в контекст рыночной экономики, особенно если скорость трансформации последней существенно превышает скорость трансформации самой системы образования», – констатируют эксперты [Образование и общество: готова ли Россия... 2007, с. 48–49]. Насколько велика скорость трансформации рыночной экономики России, остается вопросом, но не подлежит сомнению то, что сегодняшние образовательные институции, начиная со средней школы, действительно крайне слабо работают на профессионализацию своих учащихся.

Объективные данные говорят о том, что качество школьного образования в стране снижается год от года: учиться на профессию и затем выходить на рынок труда будут люди все хуже и хуже образованные. «Поразительной характеристикой нашей школы, к которой все привыкли и которую предпочитают не замечать, – пишут эксперты, – является снижение качественных показателей учащихся по мере их обучения. Казалось бы, все должно быть наоборот. Успех на младших ступенях должен определять еще больший успех в старших классах. Этого не происходит из-за того, что подростки и юноши теряют интерес к школе и желание учиться» [Российское образование... 2009, с. 114]. Отмеченная тенденция подтверждается результатами международных тестов и олимпиад, где российские школьники начальных классов неизменно оказываются в числе лучших, а старшеклассники («пятнадцатилетние») в рейтингах PISA опускаются все ниже и ниже. Исследователи в этой связи отмечают: «По привитию навыков чтения и математики российские школьники в начальной школе обгоняют своих сверстников за рубежом. А вот к концу основной школы (15 лет)

эти преимущества утрачиваются, что постоянно и фиксирует исследование PISA. Главное, что показывает исследование PISA: российские школьники не умеют конвертировать теоретические знания в прикладные (в практические навыки). Представляется, что и успехи в начальной школе иллюзия: за рубежом школы работают по восходящей (в младших классах не столь важны предметные знания, сколько процессы социализации, умение коммуницировать, работать в команде, искать информацию и т.п.), а российские школы по нисходящей – предметный потенциал расходится в основной школе, а процесс социализации проходит неэффективно, что и выявляет PISA» [Клячко, 2013, с. 20].

Сегодня около 20% выпускников средней школы показывают результаты ниже порогового уровня функциональной грамотности во всех проверяемых областях (математической, естественно-научной и читательской) и около трети – ниже порогового уровня в одной из этих областей [Российское образование в контексте... 2018, с. 12]. В 2000 г. Россия занимала в рейтинге PISA 27-е место, но в 2012 – только 34-е и в 2015 г. снова оказалась в диапазоне 30–34-х мест [Ломская]. Еще выразительнее эта негативная динамика выглядит в результатах традиционной Международной математической олимпиады (проводится с 1959 г.). Эксперт пишет: «Мы аккуратно, по чуть-чуть, теряли позиции. Смотрите: 2007 – мы первые, 2008 – вторые, 2009 – третьи. Да, это еще не страшно. Но вот с 2011 года мы – четвертые. В 2015 – мы рухнули на восьмое» [ЕГЭ. Сбывшийся кошмар...]. В 2017 г. сборная России на этой олимпиаде заняла 11-е место.

Тем временем в испытаниях по программам ЕГЭ примерно 10–15% школьников (иногда больше, нередко намного больше) показывают неудовлетворительные результаты. Снижается доля старшеклассников, получивших за ответы на ЕГЭ максимально высокую оценку – 100 баллов, увеличивается процент тех, кто не получил аттестата. (При этом год от года процент поступающих в вузы стабильно превышает выпуск из средних школ.)

«После основной школы, – подчеркивает Т.Л. Клячко, – в систему начального профессионального образования отсеивается слабо социализированный контингент, что затем порождает острые проблемы с подготовкой рабочих кадров (система НПО скорее компенсирует или пытается исправить то, что не сделала школа в плане социализации определенного контингента, а не дать профессию, тем более что не совсем ясно, какие профессии востребованы рынком труда, с одной стороны, и востребованы ли они

в соединении с конкретными носителями – подростками 17–18 лет – с другой) [Клячко, с. 21].

Заметным явлением последнего времени стало прерывание школьником учебы на уровне пятого-девятого классов, из-за чего стагнирует (растет крайне медленно) и общий показатель охвата подростков общим образованием: сейчас он не доходит и до 87%. Среди причин, по которым подросток перестает ходить в школу, преобладают три: в порядке значимости это его нежелание учиться, социально-экономическое состояние семьи и высокий уровень конфликтности в школьной среде. По показателям охвата детей общим образованием усиливается дифференциация между регионами: разрыв между максимальным и минимальным показателем достигает 35%. Наиболее неблагополучная в этом отношении ситуация в Северо-Кавказском федеральном округе [Реформа школьной системы... 2016, с. 8–9].

Относительно новой тенденцией последнего времени стало то, что все больше выпускников девятого класса сегодня поступают в колледжи различного профиля, где они, наряду с приобретением специальности, получают среднее общее образование. Сколько-нибудь однозначно оценить эту тенденцию пока что непросто. Доминирует в данном случае, по-видимому, стремление избежать ЕГЭ в старших классах и то соображение, что окончив колледж, можно поступить в вуз без сдачи ЕГЭ. Таким образом, отмечают эксперты, мотивы молодежи при входе в систему профессионального образования во многом изменились. «Если раньше колледж рассматривался как образовательный институт, обеспечивающий быстрый выход на рынок труда, то сейчас его нередко используют как промежуточный этап образовательной траектории, как “трамплин” на пути к высшему образованию» [Дудырев и др., 2019, с. 114].

«Самое сложное в новой ситуации, – подчеркивает эксперт, – это понять, что школа утратила ориентиры своего развития: это уже не подготовка к жизни (что стало невозможным), не подготовка в вуз (задача решена), не создание основы для подготовки кадров (в скором будущем эту задачу, видимо, возьмет на себя бакалавриат). В целом можно констатировать, что в плане целеполагания российская школа находится в глубоком кризисе», и отдельные решения тех или иных проблем вывести ее из этого кризиса не смогут [Клячко, 2013, с. 22].

Как уже отмечалось, при заметном падении качества школьного образования процент абитуриентов, поступающих в вузы,

в последние годы стабильно превышает число выпускников школы. «Парадокс», очевидно, объясняется распространением платного образования. В одном из опросов «84,5% всех респондентов заявили, что в платный вуз легче поступить, требования при поступлении ниже, а значит туда поступают в основном те, кто не прошел по конкурсу в государственный вуз или и не пытался сдавать экзамены на бесплатную форму обучения, так как считал, что все равно не поступит... Студенты как платной, так и бесплатной форм обучения в обследованных вузах (около 1/3) считают что “за плату” учиться легче: меньше требований, легче программы обучения и т.д. 42% полагают, что на платной форме обучения больше гарантий закончить вуз» [Хорошкевич].

О типичных проявлениях этой ситуации рассказывает преподаватель одного из вузов: «Да, жутко неприятно и мучительно совестно порой принимать экзамены у современных студентов, ибо ты не оцениваешь их знания, а борешься за деньги, которые они вносят за учебу. Как вы думаете, как это отражается на качестве? Вуз совершенно не заинтересован в массовых отчислениях. Вот и приходится доводить до диплома лжеученых, лживрачей, лжепедагогов, лжеуправленцев... Особенно это касается заочников, которые на экзаменах иногда так прямо и заявляют: “Я плачу вам деньги, вы обязаны поставить мне тройку!”» [Цукахин].

Сфера платного образования в России расширялась экспоненциальным порядком: с 1992 по 2012 г. число негосударственных вузов выросло в 15 раз (в последние годы наметилась тенденция к их сокращению, но затем опять к росту). Так или иначе, численное соотношение между государственными и негосударственными вузами на сегодняшний день близко к равному – 60 на 40 [Развитие негосударственных вузов... 2018, с. 6].

У негосударственного сектора образования есть свой положительный потенциал: он расширяет доступность послешкольного образования, снижает нагрузку на государственный бюджет, способствует становлению многоканального финансирования образовательных институций. Другое дело – практическая реализация этого потенциала. «К сожалению, – говорят специалисты, – этот общественно важный институт “прогнулся” под обстоятельства и принял весьма причудливую форму» [Высшее образование... 2009, с. 13]. «Причудливость» ситуации заключается в том, что выпускники институций профессионального образования очень слабо востребованы на рынке труда.

«Крайне негативной тенденцией последних лет является рост недоверия работодателей к традиционной массовой системе профессионального образования» [Образование и общество: готовы ли Россия... 2007, с. 48–49]. Уже в «нулевые годы» доля предприятий, не сотрудничающих с ПТУ и профессиональными лицейами, выросла до 67%, не сотрудничающих с учреждениями среднего профессионального образования – до 65 и не сотрудничающих с вузами – до 75% [там же, с. 49]. Даже сталкиваясь с дефицитом кадров, работодатели предпочитают либо создавать собственную систему подготовки и переподготовки работников, либо направлять их учиться на другие предприятия, но не в официальные образовательные учреждения: 2/3 работодателей поступают именно так. В любом случае ценятся опытные работники, а не новоиспеченные «дипломированные специалисты». «Недоверие к системе профессионального образования стало повсеместным явлением»: работодателей, как правило, не интересуют ни характеристики учебного заведения, оконченного выпускником, ни уровень его учебных достижений, ни конкретное содержание диплома [там же, с. 49–50].

В типичном случае работодатели следующим образом высказываются о новоиспеченных специалистах, трудоустраивающихся у них. «Я беру, – говорит один из них, – на работу в основном выпускников с красными дипломами, но они ничего не умеют делать. Знаний много, при этом они абсолютно не умеют применять их на практике» [Точко Е.В., Фахратов Э.Т., Зубова А.С., 2017, с. 288–289].

Во многом такая реакция неизбежна, поскольку в системе профессионального образования все последнее время преобладал узкий круг специальностей: доминируют экономика, право, управление, подготовка специалистов для тех или иных отраслей сферы услуг; все меньше специалистов готовится по таким специальностям, как машиностроение и металлообработка, радиотехника, связь, автоматика и др. Одновременно в областях машиностроения, приборостроения и химической промышленности не хватает специалистов среднего звена; в опросах лишь 12% руководителей заявляют о дефиците квалифицированных работников. Более всего популярна в кругах работодателей идея дуального обучения (получения среднего профессионального образования параллельно с ученичеством или длительной практикой в компании; см. выше параграф о Германии), но эта система в России только-только распространяется, и пока лишь 7% руководителей, среди которых

проводился опрос, сообщают о своем участии в ней [Опрос работодателей].

Удаленность институций профессионального образования от реальной экономики выражается, среди прочего, в известном явлении – в нежелании большой части выпускников вузов работать по полученной специальности. Согласно опросам, с приобретенной профессией связывают перспективы своего трудоустройства менее половины студентов; 35% испытывают в этом вопросе те или иные колебания и 10–15% однозначно ориентированы на работу не по специальности [Образование и общество: готова ли Россия... 2007, с. 26].

Судя по имеющейся статистике, на сегодняшнем рынке труда до 70% выпускников системы профессионального образования всех возрастов работают не по полученной профессии или специальности.

«Трудоустройство не по полученной профессии или специальности, – подчеркивают специалисты, – приводит к негативным последствиям как для самого выпускника, так и для общества в целом. Согласно исследованиям, выпускники, не нашедшие рабочего места по своей специальности, получают существенно меньшую заработную плату и трудоустраиваются на рабочие места, недоиспользующие полученное ими образование. Поэтому успешный выход студентов и выпускников на рынок труда традиционно рассматривается в качестве важнейшего показателя эффективности любой системы профессионального образования» [Дудырев и др., 2019, с. 110–111].

Во всей проблеме, однако, есть «другая сторона медали» – слабость той обратной связи, которая должна идти от производства к институциям образования, формируя при этом «внятный» спрос на конкретные категории специалистов и позволяя надежно прогнозировать тенденции рынка труда. Наконец, подчеркивают эксперты, «предприятия демонстрируют откровенную финансово-пассивность» в отношении систем профессионального образования; не получили развития механизмы стимулирования, способные привлечь его выпускников на производство. В среднем профессиональном образовании (СПО), например, доля внебюджетных средств для подготовки рабочих и специалистов среднего звена держится на уровне скромных 14–16%. «Иными словами, организации СПО в основном финансируются из федерального и региональных бюджетов, а средства населения в этой системе не играют решающей роли (хотя у ряда организаций они могут

составлять и весьма весомую часть бюджета). Средства предприятий занимают в этой системе еще более незначительное место, уступая даже расходам населения» [Реформа среднего профессионального образования... 2017, с. 7–8].

«Важным критерием оценки деятельности организаций СПО является показатель отсева из системы среднего профобразования. Доля отсеванных студентов из государственных (муниципальных) организаций СПО, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена, по Российской Федерации на 2016 год в среднем составляла более 30%», причем в отдельных регионах этот показатель превышает 50% [там же, с. 11–12]. Но подчас не более благополучно складываются и жизненные ситуации у тех, кто завершил свою учебу в организациях профтехобразования: эти лица сегодня составляют четверть (!) безработных страны. «Невостребованность на рынке труда может быть связана как с несоответствием квалификации и компетенций этих людей запросам рынка, так и самим нежеланием выпускников СПО трудоустраиваться официально» [там же, с. 19].

Сегодня появляются некоторые основания думать, что в системе профессионального образования начнутся позитивные изменения. На государственном уровне приняты стратегические документы и проекты о дальнейшем развитии этой сферы¹, введены государственные образовательные стандарты по 50 наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям, расширяется система межрегиональных центров компетенций. Интересна при этом динамика участия России в движении «WordSkills».

«WorldSkills International» – это основанная в 1953 г. международная некоммерческая ассоциация, имеющая своей миссией повышение общественного статуса и стандартов профессиональной подготовки по всему миру, популяризацию рабочих профессий через проведение международных соревнований; на сегодняшний день в движении принимают участие 77 стран. Россия присоединилась к нему в 2012 г. На чемпионате WorldSkills International в 2013 г. российская делегация заняла последнее, 41-е, место, но в 2015 г. – уже 14-е и завоевала шесть медалей «За выс-

¹ Это Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 г., приоритетный проект «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров» и другие документы.

шее мастерство». В аналогичных состязаниях европейского уровня (Euroskills) в 2016 г. сборная России заняла первое место в общекомандном и седьмое в медальном зачете, завоевав две золотые, две серебряные и одну бронзовую медали за профессиональное мастерство. В 2019 г. очередное международное состязание WorldSkills пройдет в Казани.

В последние годы началось распространение и практики дуального обучения в России. Сейчас в этом плане реализуется федеральный пилотный проект, в котором участвуют свыше десяти регионов страны.

Тормозящим фактором в развитии профтехобразования, однако, становятся сложности и противоречия в его финансировании. Номинально расходы консолидированного бюджета России на СПО растут, но в реальном выражении год от года с 2011 г. ускоренно сокращаются [Реформа среднего профессионального образования... 2017, с. 7].

Существенно сложнее сегодняшняя ситуация в третичном секторе российского образования. Относительно новым и, возможно, потенциально эффективным фактором его развития стало усиление государственной поддержки высшего образования. Объявлено сразу несколько приоритетных проектов. Проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» нацелен на усиление глобальной конкурентоспособности ведущих российских университетов: предполагается, что к 2020 г. пять из них войдут в сотню лучших университетов мира, а затем не менее десяти в тот же список к 2025 г. Движение в этом направлении должно поддерживаться созданием в субъектах РФ «университетских центров инновационного, технологического и социального развития»: уже на сегодняшний день таких центров в 30 субъектах РФ должно быть порядка 40, а к 2025 г. в 80 субъектах РФ не менее 100.

На перспективные задачи образования ориентирован проект «Современная цифровая образовательная среда», предполагающий создание национальной платформы электронного образования, через которую различным аудиториям обучающихся предоставлялся бы широкий набор онлайн-курсов.

С 2017 г. реализуется приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», имеющий в виду повышение привлекательности российских образовательных программ для иностранных граждан. Внедряется целевая модель деятельности вуза по экспорту образовательных услуг, включая организацию специальных служб для поддержки иностранных

студентов. В 2021 г. модель должна быть внедрена во всех вузах страны. Приняты ориентиры на значительное увеличение числа иностранных граждан в очных формах обучения, в то время как число пользователей онлайн-курсами российских вузов должно достичь 3,5 млн человек [Реформа высшего образования... 2017, с. 5–7].

В известном противоречии с этими перспективами находится тенденция сокращения числа вузов и, соответственно, студентов третичного сектора в стране. В целом по России показатель охвата молодежи до 25 лет программами высшего образования находится на отметке примерно 30–31%, опускаясь даже ниже этого уровня в большинстве регионов страны – вплоть до 10% в отдельных субъектах Федерации. Различия между регионами в данном плане достигают 40 п.п. [там же, с. 6]. Но даже при этом на рынке труда фиксируется переизбыток выпускников вузов: отклонение между спросом и предложением на трудовые ресурсы с вузовским образованием составляет около 20%; около 10% из этой когорты находятся под угрозой безработицы [там же, с. 7].

Особую значимость проблеме трудоустройства выпускников образовательных организаций придает предстоящий демографический спад, который в ближайшие 10–15 лет приведет в России к резкому сокращению численности населения трудоспособного возраста. Как подчеркивают специалисты, «с уменьшением численности молодежи, выходящей на рынок труда, повышается цена ошибки при переходе выпускника от учебы к работе» [Дудырев и др., 2019, с. 110].

Императивно важное значение приобретает государственная политика в области образования – все более и более тонкая ее настройка на решение накопившихся здесь проблем, на точный анализ и прогнозирование магистральных тенденций в движении образовательной сферы общества, на повышение ее реального вклада в экономическое и социальное развитие страны.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нужно сказать, что государственная образовательная политика в стране, как это отражалось в законодательных актах и директивных документах последних лет¹, в целом достаточно чутко реагировала на ту совокупность проблем, что десятилетиями складывались в отечественном образовании. Высшей точкой этого движения стал обстоятельно разработанный Закон РФ «Об образовании»: пройдя через целый ряд изменений, он сегодня очень подробно регламентирует деятельность институтов образования и те общественные отношения, которые возникают по этому поводу. Как справедливо отмечается в его преамбуле, «Закон об образовании в РФ 2019, по единодушному мнению экспертов международного уровня, максимально эффективно регламентирует все знаковые направления системы образования» [Федеральный закон «Об образовании...】.

Чего сегодня не хватает всей системе управления образованием в стране – это точной настройки на конкретные проблемы в этой области, как они стоят не только «в общем и целом», но и «в частности» – на отдельных территориях, на различных уровнях образования, в конкретных системах профессиональной подготовки, в тех практических запросах, которые идут со стороны экономических отраслей и всей системы общественного производства страны. Требуется очень и очень «конкретная социология» для выяснения великого множества вопросов, что накопились во всем этом.

Основополагающий вопрос – как и куда в первую очередь необходимо направлять меры государственной поддержки образо-

¹ В этом массиве отметим следующие законодательные акты и документы стратегического характера, принятые с начала XXI в. Это Национальная доктрина образования РФ (2000), Национальный приоритетный проект «Образование» (2006–2009), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010). С 2006 по 2017 г. в этой области было принято пять государственных целевых программ. Последняя программа, рассчитанная до 2025 г., вобрала в себя следующие шесть приоритетов: создание современной образовательной среды для школьников; современная цифровая образовательная среда; доступное дополнительное образование для детей; рабочие кадры для передовых технологий; вузы как центры пространства создания инноваций; развитие экспортного потенциала российской системы образования. Наконец в 2019 г. была принята последняя редакция Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», действующего с 2013 г.

вания. Туда, очевидно, где они дадут максимально возможный эффект, – следовательно, туда, где накопилась наибольшая концентрация человеческого и социального капиталов в их прямых воздействиях на сферу образования. Конечно, это не самая простая постановка проблемы, но у нее есть и частные аспекты, достаточно легко анализируемые. Вполне основательно разработаны методики рейтингования, как это, например, выражено в темах «50 лучших вузов России», «100 лучших вузов России» и других рейтингах (по-своему, собственно, и следующих логике выявления человеческого капитала применительно к высшему образованию). Аналогичная по задачам работа могла бы проводиться в республиках и регионах РФ. Развиваются методологии измерения человеческого и социального капитала – больше всего за рубежом, но сегодня уже и у нас: их можно использовать для работы на уровне не только региона, но и области, города и, наконец, даже сельской местности. Весомый показатель – результаты школьных олимпиад, включая международные: в каких, собственно, образовательных учреждениях были подготовлены их победители и участники? Для профтехобразования это участие молодых специалистов в конкурсах профессионального мастерства (и самый факт, регулярность или периодичность проведения таких конкурсов в том или ином локалитете). В первом приближении и при наличии соответствующей статистики определить такие точки роста несложно – в дальнейшем решать эту задачу будет все легче и легче. Так вырисовывались бы своего рода кластеры, указывающие на наиболее благополучные с точки зрения развития человеческого капитала территории.

Но у всей темы современного образования, как она была представлена в настоящем обзоре, есть принципиально более широкий контекст и здесь его обозначим самым простым образом. Это вот что.

Все дети рождаются с более или менее одинаковыми задатками и способностями, только в одних странах они «учатся», а в других «не учатся». Как уже отмечалось, в конечном итоге все определяется «колossalным формирующими влиянием культуры». Отвечает ли нынешняя культура нашего общества задачам поступательного развития его образовательных институций? Сложный и в конце концов самый важный вопрос! В данном случае его приходится отложить на будущее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Альтбах Ф.* Глобальные перспективы высшего образования / пер. с англ. Ю. Каптеревского; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 548 с.

Боревская Н.Е. Система императорских экзаменов в Китае. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193921712&archive=1194448667&start_from=&ucat=&)

Волков А.Е., Ливанов Д.В., Фурсенко А.А. Высшее образование: повестка 2008–2016 // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналит. докл. – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – С. 11–18.

Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И. Дуальное обучение в российских регионах // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 117–134.

Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Травкин П.В. Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод? // Вопросы образования. – 2019. – № 1. – С. 109–133.

ЕГЭ. Сбыившийся кошмар российского образования. – Режим доступа: <https://balalaika24.ru/society/ege-sbyvshisyay-koshmar-rossiyskogo-obrazovaniya>)

Единый экзамен в Китае – гаокао («большой тест»). – Режим доступа: <http://www.ru-90.ru/node/1545>

Императорский реескрипт о народном воспитании. – Режим доступа: [https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%A0%D0%BA%D0%BD%D1%81%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%BF%D1%82_%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%AF%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D0%BF%D0%BA_\(1890\)](https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%A0%D0%BA%D0%BD%D1%81%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%BF%D1%82_%D0%B8%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%AF%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%BA%D0%BF%D0%BA_(1890))

Клячко Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. – 48 с. – (Научные доклады: образование).

Коршунов И.А., Гапонова О.С. Непрерывное образование взрослых в контексте экономического развития и качества государственного управления // Вопросы образования. – 2017. – № 4. – С. 36–55.

Краснова Г.А., Можаева Г.В., Полушкина Е.А. Развитие непрерывного профессионального образования за рубежом. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – 238 с.

Лаврентьева И. ЕГЭ по-китайски // Отечественные записки. – 2012. – № 4 (49). – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/oz/2012/4/251-pr.html>

Ли Ц. Культурные основы обучения: Восток и Запад / пер. с англ. А. Апполонова, Т. Котельникова; под науч. ред. С. Филоновича. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 462 с.

Ломская Т. Россия может улучшить оценку качества образования. – Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2018/10/03/782735-rossiya-obrazovaniya#galleries%2F140737494207045%2Fnorma%2F1>

Мусабаев К. Как стать великой державой в сфере образования // Китай. – 2019. – № 4 (162), апрель. – С. 35–36.

- Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? / Обществ. палата Российской Федерации. – М.: Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2007. – 102 с.
- Опрос работодателей, 2017 год, N=521. – Режим доступа: https://memo.hse.ru/data/2017/11/17/1161073790/indicators_employer.pdf
- Положихина М.А. Система образования в России с точки зрения формирования человеческого капитала // Экономические и социальные проблемы России: сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. – М., 2018. – № 2 – С. 8–36.
- Развитие негосударственных вузов в России. Бюллетень о сфере образования / Аналитический центр при правительстве Российской Федерации. – 2018. – Март. – 16 с.
- Реформа высшего образования: отечественный и зарубежный опыт. Бюллетень о сфере образования / Аналитический центр при правительстве Российской Федерации. – 2017. – Июнь. – 23 с.
- Реформа среднего профессионального образования (отечественный и зарубежный опыт) Бюллетень о сфере образования / Аналитический центр при правительстве Российской Федерации. – 2017. – Март. – 28 с.
- Реформа школьной системы образования (отечественный и зарубежный опыт). Бюллетень о сфере образования / Аналитический центр при правительстве Российской Федерации. – 2016. – Декабрь. – 34 с.
- Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналит. докл. – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – 400 с.
- Российское образование в контексте индекса человеческого капитала. Бюллетень о сфере образования / Аналитический центр при правительстве Российской Федерации. – 2018. – Декабрь. – 26 с.
- Точко Е.В., Фахратов Э.Т., Зубова А.С. От теории к практике: как получить работу за счет диплома? // Научный альманах. – 2017. – № 4–1 (30). – С. 288–289.
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 г. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
- Хорошкевич Н.Г. Платное вузовское образование: проблемы и противоречия развития. – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/29264/1/socrp_2002_1_48.pdf
- Цукахин А. В России число вузов и студентов в них катастрофически высокое. – Режим доступа: <https://kuban.mk.ru/articles/2016/10/25/v-rossii-chisl-vuzov-i-studentov-v-nikh-katastroficheski-vysokoe.html>
- De Bary W.T. Learning for One's Self. – N.Y.: Columbia Univ. Press, 1991. – 461 p.
- Bennett J. Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches // Psychological Science and Education. – 2010. – N 3. – P. 16–23.
- Boser U., Baffour P., Vela S. A Look at the Education Crisis: Tests, Standards, and the Future of American Education. – Mode of access: <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2016/01/21075127/TUDAreport.pdf>

- Bushido (Chivalry) and the Traditional Japanese Moral Education. – Mode of access: http://oj.bahaistudies.net/OJBS_1_Sonda_Bushido.pdf
- Changing lives, opening minds – Europa EU. – Mode of access: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-leaflet_en.pdf
- China – Gross enrolment ratio in tertiary education. – Mode of access: <https://knoema.com/atlas/China/topics/Education/Tertiary-Education/Gross-enrolment-ratio-in-tertiary-education>
- China releases «Double-First Class» initiative. – Mode of access: <http://english.visitbeijing.com.cn/a1/a-XCXABA54776C2738002855>
- Choudhuri A.* Top 25 Problems of Secondary Education with Its Possible Solution. – Mode of access: <http://www.yourarticlerepository.com/education/secondary-education/top-25-problems-of-secondary-education-with-its-possible-solution/64491>
- The cost of studying at a university in China. – Mode of access: <https://www.timeshighereducation.com/student/advice/cost-studying-university-china>
- Coughlan S.* Teachers in China given highest level of public respect. – Mode of access: <https://www.bbc.com/news/education-24381946>
- Countries should spend 10% of education budgets on pre-primary education. – Mode of access: <https://theirworld.org/news/countries-must-increase-spending-on-pre-primary-education-unicef-report>
- Cuplan B.* The Case Against Education: Why the Education System is a Waste of Time and Money. – Princeton: Princeton Univ. Press, 2018. – 416 p.
- Does the EU need more STEM graduates? – Mode of access: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/60500ed6-cbd5-11e5-a4b5-01aa75ed71a1>
- Early Childhood Education. – Mode of access: <http://www.aqeny.org/ny/wp-content/uploads/2011/01/EARLY-CHILDHOOD-EDUCATION.pdf>
- Early childhood development. The World Bank. – Mode of access: <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment>
- Education at a Glance: OECD Indicators. Korea. – Mode of access: <http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/KOR.pdf>
- Education, the driving force for the development of Korea / Republic of Korea. Ministry of education. – 2015. – 23 p.
- Education in China: A Snapshot / OECD. – 2016. – 61 p.
- Education in the United States. – Mode of access: https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_States#cite_note-9
- Frey T.* 2 Billion Jobs to Disappear by 2030. – Mode of access: <https://www.futuristspeaker.com/business-trends/2-billion-jobs-to-disappear-by-2030/>
- Encyclopedia of the social and cultural foundations of education / ed. Eugene F. Provenzo // Jr. SAGE Publications, Inc. – Thousand Oaks, 2009. – 1296 p.
- Friedman Z.* Student Loan Debt Statistics in 2018: A \$1.5 Trillion Crisis. – Mode of access: <https://www.forbes.com/sites/zackfriedman/2018/06/13/student-loan-debt-statistics-2018/#541685f87310>
- German Universities Excellence Initiative. – Mode of access: https://en.wikipedia.org/wiki/German_Universities_Excellence_Initiative

- Guangyuan Hu.* The moral education curriculum and policy in Chinese junior high schools: Changes and challenges. – Mode of access: http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0000474/u0015_0000001_0000474.pdf
- High School Dropouts in America. – Mode of access: <http://all4ed.org/wp-content/uploads/HighSchoolDropouts.pdf>
- Higher Education – Ministry of education. – Mode of access: <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english>
- Hockenos P.* How Germany's Vocational Education and Training system works. – Mode of access: <https://www.cleanenergywire.org/factsheets/how-germanys-vocational-education-and-training-system-works>
- How is the global talent pool changing / OECD Free... – Mode of access: https://read.oecd-ilibrary.org/education/how-is-the-global-talent-pool-changing-2013-2030_5js33l9jk41-en#page1
- Japan: A Story of Sustained Excellence. – Mode of access: <https://www.oecd.org/japan/46581091.pdf>
- Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow / UNESCO. – Paris, 1972. – 313 p.
- Learning: The Treasure within / UNESCO/HMSO. – London, 1996. – 266 p.
- Lee J.* Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block? – Mode of access: <http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources/wbi37164.pdf>
- Lee Keun.* S. Korea first in R&D investment as percentage of GDP, sixth in total investment. – Mode of access: http://english.hani.co.kr/arti/english_edition/e_business/737753.html
- Leitner S.* The Crisis of Western Education and the Role of Philosophy // New Acropolis Library. – Mode of access: <https://library.acropolis.org/the-crisis-of-western-education-and-the-role-of-philosophy/>
- Liu C.* Chinese universities ranked among global elite. – Mode of access: <http://www.chinadaily.com.cn/a/201805/31/WS5b0ef93ea31001b82571d42b.html>
- National Higher Education Entrance Examination. – Mode of access: https://en.wikipedia.org/wiki/National_Higher_Education_Examination#History
- Number of students in Germany in the winter semester of 2017/2018, by type of university. – Mode of access: <https://www.statista.com/statistics/584067/student-numbers-by-type-of-university-germany/>
- Number of universities in China between 2007 and 2017. – Mode of access: <https://www.statista.com/statistics/226982/number-of-universities-in-china/>
- OECD Reviews of Tertiary Education. Korea / Grubb N.W., Sweet R., Gallagher M., Tuomi O. / OECD. – 2009. – 144 p.
- Over 10 billion yuan to be invested in «211 Project». – Mode of access: <http://en.people.cn/90001/6381319.html>
- PISA Worldwide Ranking – average score of math, science and reading. – Mode of access: <http://factsmaps.com/pisa-worldwide-ranking-average-score-of-math-science-reading/>
- Qiang Zha.* China Calls for Smarter Standards for Its World-Class Universities // INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION. – 2016. – N 86. – P. 10–11.

- Salisbury L.* What is the Average Salary for Teaching Abroad in South Korea? – Mode of access: <https://www.gooverseas.com/blog/teaching-english-in-korea-salary>
- Samuels Chr.* Which Countries Spend the Most on Early-Childhood Education? – Mode of access: https://blogs.edweek.org/edweek/early_years/2017/06/what_countries_spend_the_most_on_early_childhood_education.html
- Schleicher A.* Education in Japan: Learning to change. – Mode of access: http://oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/4359/Education_in_Japan:_Learning_to_change.html
- Secondary Education Reform. Towards a Convergence of Knowledge Acquisition and Skills Development / UNESCO. – 2005. – 23 p.
- South Korea: Teacher and Principal Quality. – Mode of access: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/>
- Starting well. Benchmarking early education across the world. A report from the Economist Intelligence Unit. – Mode of access: <http://graphics.eiu.com/upload/eb/lienstartingwell.pdf>
- Statistics of Japanese Higher Education. – Mode of access: <https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/en/statistics/synthesis/>
- Study in Germany. – Mode of access: <https://www.topuniversities.com/where-to-study/europe/germany/guide>
- Tuition and fees in Japan. – Mode of access: <https://www.hotcoursesabroad.com/study-in-japan/student-finances/tuition-and-fees-in-japan/>
- UNESCO Science Report: Towards 2030 / UNESCO. – Paris, 2015. – 794 p.
- The United States Trails International Community on Pre-K. – Mode of access: http://www.strategiesforchildren.org/doc_research/14_International.pdf
- Weale S.* ‘Culture, not just curriculum’ determines East Asian school success. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/world/2014/oct/09/east-asian-school-success-culture-curriculum-teaching>
- Xin Zhou.* Early Childhood Education Policy Development in China. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/276346355_Early_Childhood_Education_Policy_Development_in_China
- Yong Lin Moon.* The Status and Perspectives of Moral Education in Korea. – Mode of access: <http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/72457/1/01.pdf>
- Young P.A.* The Presence of Culture in Learning. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/290022626_The_Presence_of_Culture_in_Learning

Ю.В. Никуличев

**СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
НАЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ
И ЛОГИКА ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Аналитический обзор

Корректор О.П. Дормидонова

Компьютерная верстка

Н.М. Власова

Гигиеническое заключение

№ 77.99.6.953.П.5008.8.99 от 23.08.1999 г.

Подписано к печати 10/VII-2019 г. Формат 60x84/16

Бум. офсетная № 1 Печать офсетная

Усл. печ. л. 4,8 Уч.-изд. л. 4,5

Тираж 300 экз. (1–100 экз. – 1-й завод)

Заказ № 76

**Институт научной информации
по общественным наукам РАН,
Нахимовский проспект, д. 51/21,
Москва, В-418, ГСП-7, 117997**

**Отдел маркетинга и распространения
информационных изданий
Тел.: +7(925) 517-3691
E-mail: inion@bk.ru**

Отпечатано по гранкам ИНИОН РАН
в ООО «Амирит»

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, д. 88, литер У
Тел.: 8-800-700-86-33 / (845-2) 24-86-33