

# РОССИЙСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ реформы: мнения педагогов

**Максим Александрович Головчин,**

*старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Вологодский научный центр Российской академии наук», кандидат экономических наук*

Развитие системы образования сопровождается глубокой, перманентной и не всегда последовательной реформой, которая гипотетически должна стать своеобразным ответом на целый ряд образовательных интересов государства, образовательных организаций и социума. При этом государство заинтересовано в проведении образовательной политики (как исполнения части полномочий). Образовательные организации, которые выступают носителями корпоративных интересов, заинтересованы в том, чтобы были созданы все необходимые условия для проведения образовательного процесса, развития личности. Общественность же питает надежды на получение качественного и доступного образования как социальной ценности. Реалии же российской образовательной политики свидетельствуют: реформа не всегда учитывает весь комплекс этих интересов, а точнее, над всеми неоправданно превалируют государственные приоритеты.

**Н**еоднозначность процедур и результатов реформирования образовательной отрасли вызывает интерес к изучению отношения к проблематике не только представителей экспертного, но и профессионального сообщества. В статье<sup>1</sup> мы попытались предоставить оценку ходу и перспективам изменений в образовательной сфере, опираясь на данные мониторинга экономического положения и социального самочувствия учителей школ Вологодской области, который уже в течение нескольких

лет проводится Федеральным государственным бюджетным учреждением науки «Вологодский научный центр Российской академии наук».

## **Настоящее российских образовательных реформ**

Основным отличием процесса реформирования системы образования в России от того, что происходило и происходит за рубежом, — перманентный характер преобразований. Российское образование находится в процессе постоянного реформирования не потому, что ему необходимо отвечать на глобальные вызовы, а потому, что все основные институты государства и гражданского общества находятся в состоянии «стойкой недееспособности».

<sup>1</sup> Здесь и далее представлены результаты мониторинга экономического положения и социального самочувствия учителей Вологодской области 2011–2017 гг. На первом этапе (2011 г.) объём выборки опроса составлял 394 чел.; на втором (2015 г.) — 457 чел.; на третьем (2017 г.) — 424 чел.

Как говорят эксперты, «реформы не кончатся никогда и не имеют никакого ясно видимого и осязаемого населением страны положительного результата», главным образом в связи с необязательностью последнего<sup>2</sup>.

Опираясь на труды авторитетных экспертов, выделим несколько хронологических этапов процесса реформирования образования в Российской Федерации (табл. 1).

Реформы образования в постсоветский период были связаны с попыткой глубокой модернизации отрасли и закончились длительным кризисом парадигмы. «Краеугольным камнем» идеологии модернизации стало целенаправленное выстраивание образовательной системы на принципах оказания потребительских услуг. Подобная трансформация проведена с ориен-

тиром на западную неолиберальную модель развития образовательных систем, предполагающую так называемую «маркетизацию». Отчасти подобный вектор развития находит отражение в концепции «государства нового типа» М. Хафти, в котором конкурентное приходит на смену социальному<sup>3</sup>.

Духу маркетизации соответствует большинство реформаторских преобразований той эпохи: внедрение в функционирование вузов принципов «Болонского процесса», организация работы «вузов-лидеров» (опорные вузы, федеральные университеты, национальные исследовательские университеты), введение профильного обучения на старшей ступени школы, внедрение новой системы оплаты труда (НСОТ) педагогических работников детских садов и школ.

Таблица 1

**Хронология реформирования системы образования в постсоветской России**

| п/п | Этап                               | Год                     | Глава профильного министерства | Правовая основа преобразований                                                                                                                                                                                                                           |
|-----|------------------------------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | Реформа образования 1992 года      | 1992                    | Э.Д. Днепров, Е.В. Ткаченко    | Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1                                                                                                                                                                                                    |
|     | Стагнация образовательной политики | 1993–1999               | В.Г. Кинелёв, А.Н. Тихонов     |                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2   | «Попытка модернизации образования» | 2000–2003               | В.М. Филиппов                  | Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р)                                                                                             |
|     |                                    | 2004–2012               | А.А. Фурсенко                  |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|     |                                    | 2012–2016               | Д.В. Ливанов                   | Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020-е гг. (утв. распоряжением Правительства РФ № 2148-р от 22 ноября 2012 г.)<br>Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ |
| 3   | Образовательные контрреформы       | 2016 – сегодняшний день | О.Ю. Васильева                 | Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 года № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»                                                                                                      |

<sup>2</sup> Владимиров А. О технологии «перманентных реформ» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.kadet.ru/lichno/vlad\\_v/otpr.doc](http://www.kadet.ru/lichno/vlad_v/otpr.doc) (дата обращения: 11.12.2017).

<sup>3</sup> Осипов А.М. «Троянские кони» неолиберализма в образовании // Социс. — 2017. — № 8. — С. 136–147.

Системная трансформация, связанная с функционированием образования на новых рыночных принципах, повлекла за собой многочисленные негативные отзывы общественности. И.М. Ильинский определил маркетизацию образования как «театр абсурда»<sup>4</sup>. О.Н. Смолин высказался о том, что политике маркетизации удовлетворяют лишь узкокорпоративные интересы группы вузов, «оказавшихся на вершине отраслевой пирамиды»<sup>5</sup>. А.М. Осипов говорит о том, что маркетизация образования «...делает из родителей и учащихся объект рекламных технологий, а из образовательных организаций — субъект маркетинга и участника бесконечной гонки по введённым кем-то рейтинговым показателям, когда сеять разумное, доброе, вечное становится невыгодно, да и некогда»<sup>6</sup>.

Не менее критичными оказались представители профессионального сообщества. Так, согласно данным мониторинга ФГБУН ВолНИЦ РАН, уровень одобрения большинства реформаторских инициатив, появившихся в период модернизации, в учительской среде весьма низок, что свидетельствует не то что о недоверии, а скорее о полном отрицании этих мероприятий. Самая низкая поддержка у оптимизации сети общеобразовательных школ на селе — 16% (причём в этой оценке солидарны как сельские, так и городские педагоги), а также у введения профессионального стандарта педагога — 23%.

С годами в оценках учителей произошёл своеобразный «откат» к более ранним замерам (2011 г.), когда уровень одобрения этих государственных инициатив не превышал 25%. Видимо, из-за ряда спорных моментов педагоги перестали рассматривать эти нововведения в качестве гарантов собственного финансового благополучия и карьерного роста<sup>7</sup>. Среди таких спорных моментов: непродуманность системы НСОТ с точки зрения под-

держки молодых специалистов, бюрократизация педагогической профессии, недоработанность стандартов в плане методического обеспечения достижения метапредметных образовательных результатов, радикальная подмена роли педагога в школе с преподавателя на модератора. В ходе опроса респондентами было приведено следующее мнение: «Сначала оснастите школы, а затем спрашивайте у нас, как внедряем ФГОС, в кабинетах нет даже одного компьютера».

Единый государственный экзамен традиционно входит в число тех реформ, которые вызывают неоднозначную реакцию как общественности, так и в среде учителей. В 2011 г. ЕГЭ как нововведение поддерживали 39% волегодских учителей, в 2017 г. — 33%. В ходе опроса респонденты высказались о том, что «тесты по различным предметам приводят к неумению общения в устной и письменной форме». Также, по словам части опрошенных учителей, «задания ЕГЭ не соответствуют современным стандартам школьного обучения». Ряд педагогов считает целесообразным «...вернуть прежнюю систему оценивания в выпускных классах», так как «...экзамен не должен превращаться в унижение человеческого достоинства».

В учительской среде всё сильнее растёт недоверие к реформе как к инструменту, который может улучшить образовательный и воспитательный процесс. Если в период 2011–2015 гг. наблюдался рост доли уверенных, что модернизационные мероприятия могут что-то изменить в вышеобозначенных сферах, то в последующий период этот энтузиазм заметно снизился.

Потеря поддержки государства в лице педагогической интеллигенции во многом была спровоцирована расхождением деклараций властных структур с реальным

<sup>4</sup> Ильинский И.М. Образовательная революция. — М.: Изд-во Моск. гуманит. соц. академии, 2002. — 592 с.

<sup>5</sup> Смолин О.Н. Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал (часть 1) // Социс. — 2015. — № 6. — С. 91–101.

<sup>6</sup> Осипов А.М. «Троянские кони» неолиберализма в образовании // Социс. — 2017. — № 8. — С. 136–147.

<sup>7</sup> Поташник М.М. ЕГЭ против ФГОС: как быть учителю // Журнал руководителя управления образованием. — 2015. — № 5 (48). — С. 1–7.

положением дел, определённой непоследовательностью и нелинейностью. Так, если в Указе № 1 Президента РСФСР Б.Н. Ельцина (1991 г.) ставилась задача доведения зарплаты учителей до уровня «не ниже среднего по промышленности», то в «майских» указах Президента РФ В.В. Путина (2012 г.) определён менее амбициозный ориентир — «до среднего уровня по экономике региона».

### Будущее российских образовательных реформ

Дискурс личностного отношения общественности к модернизации во многом определил её перспективы. В 2016 г., когда в России «...окончательно сформировалось солидарное мнение российского населения о проблемах средней и высшей школы»<sup>8</sup>, обозначился кризис образовательной политики. Это солидарное мнение нашло отражение в полной дискредитации работы Министерства образования и науки РФ во мнении широких слоёв общественности. Согласно рейтингу ВЦИОМ, в 2015 г. министр образования и науки Д.В. Ливанов оказался среди глав профильных министерств, которым менее всего доверяет население страны. Ранее, в 2012 г., он также находился на последних позициях рейтинга — 2,85 балла<sup>9</sup>.

С личностью О.Ю. Васильевой, занявшей пост министра образования и науки РФ 19 августа 2016 г. (а с 2018 г. — министра просвещения), связывается начало курса образовательных контрреформ (по аналогии с контрреформами Александра III 1880-х годов), т.е. системы мероприятий, направленных на ограничение или

отмену порядков, введённых предыдущими реформаторами. Многие эксперты даже поспешили объявить, что решения нового министра образования и науки свидетельствуют о том, что «образовательные новации 1980–1990-х годов государством *de facto* были признаны ошибочными»<sup>10</sup>.

С 2016 года в образовательной политике изменились подходы к: а) *формированию учительского корпуса и стимулированию профессионального роста педагогов* (проводится внедрение Национальной системы учительского роста, которая предполагает возможности горизонтальной трудовой мобильности по схеме: учитель — старший учитель — ведущий учитель); б) *формированию «базовой линейки» учебников* (не более двух по одному предмету: основной и профильной); в) *формированию учебных планов* (в 2016–2017 гг. в силу вступили новые образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья, в начальных классах школ в пилотном режиме проводятся Всероссийские проверочные работы, прорабатываются возможности внедрения в образовательную практику новых учебных дисциплин «Робототехника» и «Финансовая грамотность»); г) *принципам и инструментам управления образованием* (так, Министерство анонсировало передачу до 2020 года управления общеобразовательными школами от муниципального уровня на региональный)<sup>11</sup>.

Несмотря на важность и своевременность перечисленных инициатив, вопрос о необходимости столь резкой смены курса образовательной политики остаётся открытым. Дело в том, что подобный «отход» не в полной мере отвечает

<sup>8</sup> Шкатулла И.В. Развитие образовательного законодательства и образовательного права на период до 2050 года // Народное образование. — 2017. — № 8. — С. 7–11.

<sup>9</sup> Ильин В.А., Леонидова Г.В., Головчин М.А. Российский учитель в реформирующемся обществе: взгляд из региона // Социологические исследования. — 2017. — № 3. — С. 51–57.

<sup>10</sup> Лемуткина М. Итоги первого полугодия нового министра образования. Ольга Васильева готовит контрреформу образования // Московский комсомолец, 19 декабря 2016.

<sup>11</sup> Там же.

актуальным интересам и чаяниям общественности. Во-первых, в целом учителя уже начали адаптироваться к контексту модернизации образования, сумели буквально «вписаться» в него. Всё меньше педагогов относится к ситуации, сложившейся в отрасли, как к кризису. На этот тренд особенно повлияло доведение размеров заработной платы до средних по региону. Так, в 2017 г. среди довольных зарплатами учителей существование зачатков кризиса в образовании отмечают 13% (в 2015 г. — 20%). Образовательная политика, проводимая на федеральном уровне, учителями все реже упоминается среди явлений жизни, которые вызывают беспокойство: в 2015 г. — 27,2%, в 2017 г. — 23,9%.

Работа в условиях новых ФГОС, новой системы оплаты труда и т.д. стала для учителей хотя и обременительной, но привычной деятельностью. Поэтому большая часть респондентов с настороженностью воспринимает идею возврата к «лучшим традициям советской школы», о которой открыто говорит О.Ю. Васильева<sup>12</sup>. В ходе исследования менее четверти (24%) преподавателей отметили, что традиции советской школы имеют место в современном образовательном пространстве. Остальная часть считает, что за последнее время сфера образования изменилась настолько, что классические образцы старой школы в ней уже не находят места.

С другой стороны, нельзя отрицать, что на формирование мнений педагогической общественности сказываются симптомы «усталости» от реформаторских преобразований, желание наконец-то работать в стабильных условиях. В открытых ответах учителя часто просят *«...проводить меньше экспериментов в образовании», «...дать образованию передохнуть от введения новых стандартов, реформ... научиться работать с теми новшествами, что уже введены», «...дать возможность школе работать стабильно»*<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Министр Ольга Васильева — за возврат к лучшим традициям советской школы // Независимая газета. — 2017. — 20.01.

<sup>13</sup> Леонидова Г.В., Головчин М.А., Соловьева Т.С. Учителя и реформы: региональный аспект. — Вологда: ИСЭРТ РАН, 2016. — 108 с.

Так, новая реформа, связанная с внедрения Национальной системы учительского роста (апробация которой началась осенью 2017 года в 13 субъектах РФ), несмотря на свой конструктивизм, в учительской среде вызывает неоднозначную реакцию. Лишь 7% считают, что этот процесс может реально повлиять на профессиональное продвижение педагога. Четверть (25%) опрошенных учителей склонны полагать, что это решение только внесёт путаницу в действующую и понятную им систему квалификационных категорий. Подобная же расстановка мнений характерна и для общероссийской выборки: положительно на планы Минобрнауки смотрят только 19% российских учителей<sup>14</sup>.

Таким образом, история российской образовательной политики свидетельствует о её непостоянстве, резких переходах от зарождения реформы как идеи к конфронтации с интересами общества, последующего кризиса и контрреформе. Новейший этап контрреформы призван исправить огромный комплекс ошибок модернизации образования путём «отката» к образцам советской классической школы, что не в полной мере вписывается в нынешнее образовательное поле. При попытке реализации этих принципов вполне возможно начнётся разрушение этого поля (которое, возможно, сформировалось уже безвозвратно), что не оставит пространства для действий дальнейшим реформаторам<sup>15</sup>.

На мой взгляд, будущее российских реформ должно быть связано прежде

<sup>14</sup> Как меняются условия работы и профессиональное самочувствие учителей? Информационный бюллетень. — М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. — 32 с.

<sup>15</sup> Лемуткина М. Итоги первого полугодия нового министра образования. Ольга Васильева готовит контрреформу образования // Московский комсомолец, 19 декабря 2016.

всего с учётом не столько государственных, сколько корпоративных и общественных интересов, а образовательная политика нацелена на разрешение целого ряда специфических конфликтов.

**1. Между факторами, влияющими на трудовое поведение учителя.** С одной стороны, это находит место в индивидуально-личностном понимании учителями профессии как призвания, а также важности и актуальности её для местного сообщества (что ярко проявляется в сельской местности). Работа в школе нередко связана с «особым терпением, психологической совместимостью и конформизмом»<sup>16</sup>. С другой стороны, объективные обстоятельства труда в школе (рост «вынужденной» преподавательской нагрузки) заставляет взглянуть на перспективы профессионального пути в ином ракурсе. Это подтверждает заметная доля тех, кто готов поменять место работы (66%).

**2. Между формальными (школа) и неформальными (родители, друзья, церковь, СМИ, Интернет и т.д.) институтами социализации.** Учителю, становясь активным участником конкурентной борьбы за воздействие на умы детей, нередко подвергается «эрозии целеполагания и моделей профессиональной деятельности»<sup>17</sup>. Так, если в 2015 г. 64% педагогов считали, что их важнейшая обязанность — «преобразование общества и генерация новой культуры», то в 2017 г. подобные оценки высказывают уже 58%. Этому во многом способствует проводимая государством политика на придание школе статуса «торгового образовательного центра», а учителю — статуса «работника сферы услуг».

<sup>16</sup> Осипов А.М. Учителю в контексте социологии образования: теоретические подходы и приоритеты исследования // Социологические исследования. — 2018. — №3. — С. 45–52.

<sup>17</sup> Там же.

**3. Между мерой ответственности учителя за результаты работы и низкой оплатой труда** (лишь 19% преподавателей он побуждает эффективнее работать). Профессиональную оплошность учителя по силе отложенных последствий по праву можно сравнить с врачебной ошибкой. Однако в нынешних условиях «вознаграждение учительского труда не обеспечивает полноценного социального и культурного воспроизводства профессиональной общности»<sup>18</sup>. Так, неудовлетворительный размер оплаты труда — ведущая причина того, что 75% педагогов не видят собственных детей, работающими в школе. Сфера образования сегодня финансируется по остаточному принципу, что ярко иллюстрирует лёгкомысленное отношение представителей власти к этой отрасли. Подобное отношение «приводит к усилению социальной напряжённости в низовых эшелонах образования»<sup>19</sup>. Так, запас терпения среди учителей ниже, чем в среднем по населению региона.

**4. Между качеством преподавательской деятельности и нелинейной, непродуманной образовательной политикой (сочетающейся с мнимым усилением вертикального управленческого контроля),** что проявляется в насильном «натаскивании» школы на единый государственный экзамен (к ЕГЭ положительно относится только 33% учителей) и росте бюрократизации образования («бумажном геноциде», по меткому выражению А.М. Осипова)<sup>20</sup>. Так, 70% учителей заявляют о том, что в их профессии канцелярская работа стала превалировать над образовательной.

<sup>18</sup> Осипов А.М. Учителю в контексте социологии образования: теоретические подходы и приоритеты исследования // Социологические исследования. — 2018. — № 3. — С. 45–52.

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Там же.

**5. Между кадровыми запросами школ (увеличивающимися на фоне вхождения в школьный возраст многочисленных когорт 2000-х годов рождения) и подготовкой педагогов.** Как показывает пример Вологодской области, педагогическое образование в регионах постепенно разрушается. Это проявляется в сокращении соответствующих специальностей, перепрофилизации образовательных программ вузов. С другой стороны, выпускники сами не спешат трудоустраиваться в школы, так как «оклад за ставку — ниже прожиточного минимума»<sup>21</sup>. По этой же причине молодые учителя менее стабильны в профессии (68% из них планируют сменить место работы), чем их старшие коллеги.

Одним из следствий нарастания этих противоречий становится дивергенция в социально-профессиональной общности учителей, которая проявляется в разной степени адаптированности к происходящим в школе трансформациям, неодинаковом отношении к изменению характера образования, низкой активности в профессиональных объединениях. Внутри учительства редко складывается «единство общих и специальных целей профессиональной деятельности»<sup>22</sup>. В связи с этим перспективы реализации актуальной в настоящее время модели проектного уп-

равления образованием видятся неоднозначными.

В последнее время появляются мнения о том, что учительство — своеобразный атавизм и к 2020 году в школах его полностью заменят тренеры, игропедагоги, кураторы, профориентологи, тьюторы, модераторы, менторы, координаторы образовательных онлайн-платформ<sup>23</sup>. Однако говорить об отсутствии перспектив у учительской профессии крайне несвоевременно, хотя бы потому, что она не статична. Её представители весьма успешно приспосабливаются к новым образовательным условиям, буквально «вписываются» в них. Всё больше педагогов готовы в профессии соответствовать требованиям времени, заявляют о приверженности работе (несмотря на обозначенные конфликты). Нынешние трудности самоидентификации учителей — это обычные проблемы переходного периода «маркетингизации» отрасли, которые при правильном подходе и внимании со стороны государства могут быть успешно преодолены. Отрадно, что положительные подвижки в этой сфере всё же имеются.

<sup>21</sup> Осипов А.М. Учительство в контексте социологии образования: теоретические подходы и приоритеты исследования // Социологические исследования. — 2018. — № 3. — С. 45–52.

<sup>22</sup> Там же.

<sup>23</sup> Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/?aft\\_2020=yes](http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/?aft_2020=yes) (дата обращения: 24.05.2018).