

## ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.П. Клеева*

**Аннотация.** В статье проанализированы проводимые в последнее время изменения условий функционирования отечественной образовательной сферы, в первую очередь, высшего образования. К ним отнесены: перевод науки в учреждения образования, обязательность для преподавателей публикаций в журналах, входящих в зарубежные реферативные базы, переход в оценке образовательного процесса от знаний обучающихся к компетенциям, монополизация системы образования, зачисление студентов по результатам ЕГЭ, отмена звания профессора по кафедре. Показано, что все эти новации имеют весьма неоднозначные с точки зрения функционирования самой сферы последствия.

**Ключевые слова:** образовательная среда, передача знаний, знания и компетенции, величина сферы образования, стоимость образовательных услуг.

## FEATURES OF MODERN REFORM OF RUSSIAN EDUCATION

*L.P. Kleeva*

**Abstract.** The article analyzes the recent changes in the conditions for the functioning of the domestic educational sphere, primarily higher education. These include: the transfer of science to educational institutions, the mandatory for teachers of publications in journals included in foreign abstract bases, the transition in the assessment of the educational process from the knowledge of students to competencies, the monopolization of the education system, the enrollment of students according to the results of the Unified State Exam, the abolition of the title of professor in the department. It is shown that all these innovations have very ambiguous consequences from the point of view of the functioning of the sphere itself.

**Keywords:** educational environment, transfer of knowledge, knowledge and competence, the size of the sphere of education, the cost of educational services.

Прошедшие десятилетия были довольно нестабильным временем для России в целом и для отечественного образования. Сначала произошла его либерализация, в частности, в 80-е гг. появились и широко распространились новые подходы к реализации образовательных программ. Во-первых, появился интерес к экономике как науке

(в советское время ее, преимущественно, заменяла политэкономия), в особенности в связи с переходом науки на хозрасчет и финансирование. В результате возникали как реализуемые на предприятиях на платной основе корпоративные образовательные программы, так и общие платные программы со свободным набором слушателей. Во-вторых, стали формироваться программы дополнительного образования и в других видах деятельности, например, в технических, энергетических и проч. Их особенностью была ориентация на реальные проблемы слушателей, соответственно, их содержание было отлично от традиционных образовательных программ.

В 1990-е гг. как ответ на возникшие потребности нового слоя предпринимателей возникли бизнес-школы – новая форма экономического образования, ранее в СССР не существовавшая. Это были либо бизнес-школы, создаваемые отечественными учеными-экономистами, либо российские организации, продвигающие учебные материалы зарубежных бизнес-школ, либо зарубежные бизнес-школы. Большинство этих организаций по итогам обучения выдавали дипломы зарубежных бизнес-школ, в том числе и в дополнение к российскому диплому.

В результате в начале текущего века рынок образовательных услуг стал очень крупным, как по объему вращающихся на нем денег, так и по количеству участников, как со стороны спроса, так и со стороны предложения. Это был почти рынок совершенной конкуренции с учетом принципиальной невозможности полной информации о предлагаемых услугах на нем (что является необходимым условием совершенно конкурентного рынка [3]).

В десятые годы текущего века на смену либерализации пришла монополизация данного рынка: количество вузов значительно уменьшилось, во-первых, в результате борьбы с «неэффективными» вузами, во-вторых, за счет вытеснения зарубежных вузов и, в-третьих, за счет укрупнения «ведущих» организаций и упразднения части филиалов.

Эти процессы сопровождались рядом мер по реформированию системы высшего образования. Данная статья посвящена проблемам и последствиям реформирования образования, насколько это возможно, преимущественно высшего и послевузовского образования, как участника процесса перевода научных исследований, в образовательные учреждения.

1. **Последствия для учреждений образования перевода науки в вузы.** Ранее нами уже отмечалось [4], что проводимый в настоящее время механический перевод науки в учреждения образования критичен для отечественной науки, поскольку приводит к разрушению научной среды, имеющейся преимущественно в научных организациях основы научной деятельности. Однако этот процесс также критичен и для сферы образования.

В качестве основы образовательной деятельности рассмотрим образовательную среду, которая представляет собой имманентно присущий данному субъекту образовательной деятельности способ передачи знаний обучающимся, включающий в себя способы и особенности передачи обучающимся знаний и навыков, которые формируются как результат многолетней работы преподавательских коллективов, сами преподавательские коллективы и особенности преподавания в их рамках, – особенности кафедральной работы, межкафедральная работа и т.п. Образовательная среда представляет собой ключевую ценность образовательного учреждения и материализована в работоспособных педагогических коллективах, и ее следует всячески сохранять и развивать.

Рассмотрим с этой точки зрения процесс перевода науки в образовательные учреждения. Предположим, этот процесс происходит механистически, то есть всем преподавателям в обязательном порядке вменяется ведение научной работы и публикация в журналах, в том числе (обязательно) и входящих в зарубежные реферативные базы. В этом случае преподаватели не только должны отвлекаться от учебного процесса на непривычную научную деятельность, фактически, им приходится осваивать новый вид деятельности, поскольку научные исследования представляют собой деятельность, направленную **на получение нового знания**, это процесс весьма сложен и требует длительной подготовки и постоянного поддержания себя в исследовательской форме (нужно быть в курсе новых знаний, возможностей, основных фондов науки). Тогда как преподавание заключается в поиске способов **передачи нового знания обучающимся**. Это также весьма трудоемкий процесс, предполагается длительная подготовка к преподавательской деятельности и постоянное поддержание себя в форме, поскольку работа на аудиторию требует постоянной практики, и это тоже очень трудоемкая работа, но совсем другая.

Постоянный переход от одного вида работы к другому требует много времени и сил в ущерб преподавательской деятельности, особенно у тех преподавателей, которые не имеют склонности к научной работе. Таким образом, разрушается не только основа научной деятельности – научная среда, но и основа преподавательской деятельности – образовательная среда.

Заметим, что имеющие склонность к преподаванию ученые могли бы участвовать в преподавании, а склонные к получению новых знаний преподаватели – вести научную работу, но добровольно и без ущерба для образовательной среды. Если это соответствует их наклонностям, и ученые, и преподаватели могут по желанию совмещать эти два вида деятельности.

Можно еще упомянуть хорошо известный еще в советское время механизм аутсорсинговых вузов (еще называемый «системой физтеха»), при котором преподаватели вуза ведут общеобразовательные предметы (имеются соответствующие коллективы, кафедры и другие элементы образовательной структуры), а специальные курсы ведутся приглашенными учеными. В дополнение студенты стажировались в научных организациях, в которых они предполагают работать по окончании обучения. Легко показать, что в этом случае сохраняются и развиваются и научная, и образовательная среда. Более того, они в результате взаимодействия поднимают друг друга на более высокий уровень. Неясно, почему практика аутсорсинговых вузов не распространяется в современной экономике.

Общий вывод данного раздела статьи заключается в том, что проводимый в настоящее время механический перевод науки в учреждения образования не предусматривает сохранения и развития в них образовательной среды, являющейся основой результативной образовательной деятельности.

**2. Обязательность публикаций в журналах зарубежных баз.** Необходимость публиковаться во входящих в принадлежащие зарубежным компаниям реферативные базы преимущественно зарубежных журналах, да еще и за значимые деньги (или даже просто передавать их без гарантии публикации) – одна из болевых точек отечественного образования. Требование передавать за рубеж свои научные достижения, да еще и оплачивать это довольно высоко, безусловно, способствует падению конкурентоспособности наших исследований, как следствие, в современных условиях инновационной

экономики, основанной на знаниях, и нашего народного хозяйства в целом. В другой стороны, эта мера направлена на то, чтобы западные экономики продолжали паразитировать на нашей научно-инновационной сфере, как и сфере образования, повышая таким образом собственную эффективность и конкурентоспособность.

Однако будучи направленной на наше образование, эта мера способна нанести еще больший вред. Во-первых, принуждение преподавателей заниматься написанием статей и поиском зарубежных журналов, которые согласились бы ее напечатать, вернее поиском посредников, которые могли бы за соответствующую плату способствовать ее публикации, является необоснованным отвлечением преподавателей от их основной работы, которая, напомним, заключается в совершенствовании способов и методов **передачи** обучающимся нового знания.

Это также отвлекает преподавателей от кафедральной и межкафедральной работы, подготовки преподавателей и т.п., иными словами, наносит явный вред образовательной среде данного учреждения образования. Грубо говоря, преподаватели, лично, или в ходе совместной работы занимаются не проблемами педагогики (как обеспечить получение обучающимися определенного набора знаний и навыков), а тем, как найти зарубежный журнал и собрать значимые для преподавателей средства для оплаты такой публикации. Явно непродуктивная деятельность!

Во-вторых, предлагаемые посредниками журналы заинтересованы в научных результатах по всем отраслям науки. Казалось бы, если уж надо публиковаться, для преподавателей было бы естественным публиковаться по своей основной профессии – педагогике, однако соответствующих журналов не так много, соответственно, конкуренция по этому направлению слишком велика. И для преподавателя опубликоваться по своей основной профессии практически невозможно, или очень дорого. В результате преподаватели вынуждены не делиться своим опытом по формированию и проведению учебного процесса, а пытаться получать новые научные результаты в рамках своего предмета для нужд повышения публикационной активности. Как уже было отмечено, это ни в коей мере не отвечает их профессиональной деятельности как преподавателей.

Иными словами, с учетом всего сказанного, в том виде, как сегодня реализуется требование повышения публикационной актив-

ности преподавателей в преимущественно зарубежных журналах, входящих в зарубежные реферативные и библиографические базы, принадлежащие зарубежным компаниям, является не только средством снижения эффективности учебного процесса, но и дополнительным средством, стимулирующим перевод науки в учреждения образования, со всеми вытекающими из этого негативными последствиями, которые были частично обозначены выше.

В-третьих, публикации в преимущественно зарубежных журналах, входящих в зарубежные реферативные и библиографические базы, принадлежащие зарубежным компаниям, не только контрпродуктивны с точки зрения развития отечественных образования и науки, не только направлены на снижение эффективности этих сфер нашего народного хозяйства, не только крайне унижительны для наших преподавателей, вынужденных искать посредников для публикации в польских, чешских и прочих изданиях, высокий уровень которых ничем не подтверждается, они еще и очень затратны. Публикации в этих журналах стоят очень дорого, а с учетом требований посредников, неподъемны для наших преподавателей, основная часть которых получает весьма низкую заработную плату.

На сегодня практикуется два основных способа оплаты публикаций. Некоторые учреждения образования доплачивают своим сотрудникам за публикации в журналах, включенных в реферативные и библиографические базы, благодаря чему преподаватели получают возможность компенсации своих затрат на публикации и посредников. В других вузах преподаватели вынуждены большую часть своей и так низкой зарплаты отдавать за эти обязательные публикации, которые нисколько не прибавляют к их квалификации.

В первом случае учебное заведение тратит на эти публикации средства, которые могли бы быть потрачены на развитие самого вуза, повышение уровня преподавания и технико-информационного оснащения учебного процесса, наконец, на повышение зарплаты преподавателей. Во втором случае это приводит к еще большему обнищанию преподавателей вузов, из-за которого лучшие из них меняют сферу занятия деятельности, страну и т.п. притом, что в каких условиях образовательная сфера становится нисколько не привлекательной для выпускников учебных заведений, не имеющих возможности сколь-нибудь достойно жить при таких недостатках. И это при том, что во многих регионах России наблюдается явная нехватка препо-

давателей, особенно мужчин, для которых, как для кормильцев семей, требования по зарабатыванию средств объективно более высокие.

Непонятно, какой из этих двух вариантов следует признать худшим.

**3. Переход от знаний к компетенциям.** Процесс перевода системы отечественного высшего образования к оценке компетенций происходит, начиная с первого десятилетия текущего века. Не вдаваясь в историю, проанализируем на примере программы бакалавриата по экономике некий результат данного процесса, зафиксированный Приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика» (Зарегистрирован 25 августа 2020 г. № 59425) [1].

В данном документе зафиксировано, что выпускники программы бакалавриата должны быть подготовлены к решению следующих типов профессиональных задач: научно-исследовательского, аналитического, организационно-управленческого, педагогического, расчетно-экономического, финансового (типы задач переставлены для противодействия признания текста заимствованным системой антиплагиата).

Среди перечня универсальных компетенций указано 10 позиций, также в Приказе формулируются пять общепрофессиональных компетенций выпускников бакалавриата. Кроме того, организации могут самостоятельно определять профессиональные компетенции на основе профессиональных стандартов. Содержащийся в приложении к Приказу перечень профессиональных стандартов, соответствующий профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» содержит 31 такой стандарт. Однако для решения задач научно-исследовательского характера предусмотрена только компетенция «системное и критическое мышление», а из общепрофессиональных компетенций как-то могут помочь способность осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения экономических задач; способность анализировать и содержательно объяснять природу экономических процессов на микро- и макроуровне; способность использовать со-

временные информационные технологии и программные средства при решении профессиональных задач. Все это очень нужные для ученого навыки, впрочем, как и умение читать и писать, но их явно недостаточно для научных исследований в области экономики.

Из профессиональных стандартов ни один не предполагает компетенций, необходимых для научно-исследовательской деятельности. Заметим, что и для образовательной деятельности в сфере экономики, поскольку эта сфера не относится к деятельности, где могут преподавать выпускники бакалавриата: в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, а также дополнительного образования детей и взрослых. Иными словами, преподавать экономические дисциплины выпускник бакалавриата не сможет.

Можно утверждать, что бакалавр – это только первая часть обучения, однако статистика показывает, что значимая часть выпускников бакалавриата далее учится в магистратуре [5]. Иными словами, в соответствии с данным Приказом выпускники бакалавриата не имеют компетенций, необходимых для ведения научно-исследовательской деятельности, необходимость чего признается в первой части данного Приказа.

Кроме того, все перечисленные профессиональные стандарты ориентированы на довольно узкие профессиональные ниши: брокеры, актуарии, бухгалтера и специалисты во многих узких сферах. Ни одна из них не ориентирована на анализ экономики в целом и выработку экономической политики. Непонятно, как это сосуществует с требованием Приказа о наличии у выпускников навыков системного мышления. Возможно, авторы Приказа считают, что такие специалисты нашей стране не нужны, но это странно.

Возвращаясь к профессиональным компетенциям, посмотрим на ситуацию в целом. Абитуриент должен до поступления и знакомства с профессией определиться точно, в какой узкой сфере экономической деятельности он хочет работать (бухгалтером, брокером, актуарием), хотя попробовать себя в ней он не может. Но если он все-таки определился, его будут обучать по профессиональному стандарту, созданному примерно пять лет назад и, возможно, совершенно не соответствующему требованиям к выпускникам, которые сложатся к моменту окончания им вуза.



Мы провели анализ соответствия компетенций выпускников способности к научно-исследовательской работе, но можно провести анализ и в отношении аналитической работы и других видов задач.

И последнее. Ни одна из компетенций не предполагает умения думать и наличия определенного набора знаний. И в этом отличие новой системы стандартов от ранее действующих. Рассмотрим ранее действовавшие стандарты, например, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060800 – Экономика и управление на предприятии (по отраслям). Квалификация: экономист-менеджер [2].

Сразу отметим, что данная квалификация, в отличие от ранее рассмотренной, не предполагает подготовку специалистов для ведения научно-исследовательской деятельности. Тем не менее, в Стандарте прописываются все теории, которые обязан знать любой экономист. Отметим, только знания в сфере экономики (вопрос, можно ли работать в экономике без знания математики, статистики и информатики, оставим открытым) даже выпускник-менеджер (по специальности «Экономика» требования более жесткие): по общепрофессиональным дисциплинам в рамках Федерального компонента требуется: 40 теорий по экономической теории (6 – по общей экономической теории, 16 – по микроэкономике, 13 – по макроэкономике, 1 – по переходной экономике, 4 – по истории экономических учений, 8 – понятий и теорий по статистике, 17 – по бухгалтерскому учету 8 – в финансах и кредите, 16 – в менеджменте.

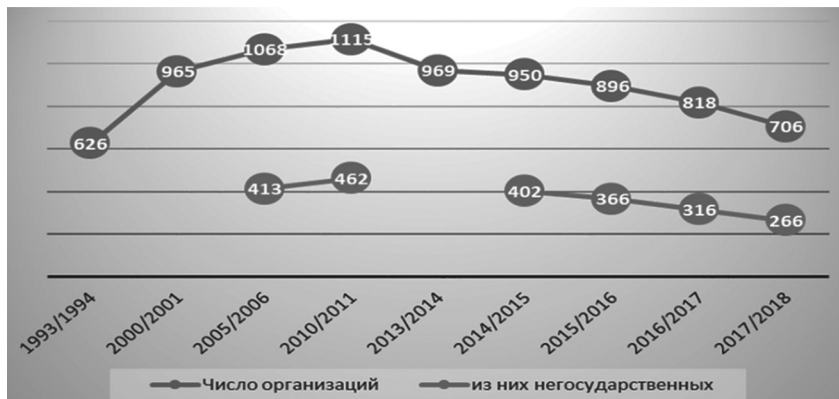
Кроме того, 8 общепрофессиональных дисциплин, устанавливалось по предложению УМО, в них также содержатся экономические понятия и теории, в том числе: 14 – по экономике предприятия, 32 – в маркетинге, 28 – в мировой экономике, 9 – по экономической оценке инвестиций, 10 – по планированию на предприятии, 16 – по анализу и диагностике финансово-хозяйственной деятельности предприятия, 9 – по документированию управленческой деятельности, 5 – безопасности жизнедеятельности. Кроме того, по выбору студента вузом устанавливаются специальные дисциплины, всего порядка 30.

И еще предусматривалось преподавание дисциплин специализации по выбору вуза и факультативы.

Такой объем теоретических знаний должен был иметь выпускник экономического вуза по старым стандартам. Объем его знаний

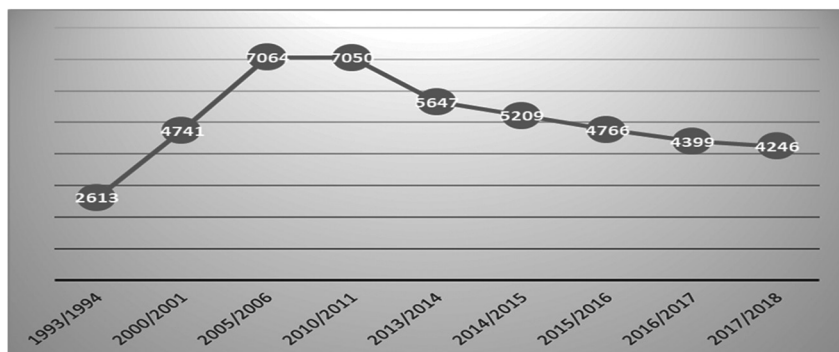
в соответствии с компетентностным подходом не предопределен. Так, может быть, и не стоит требовать от современных выпускников вузов умения различать Валовой внутренний продукт и Валовой национальный продукт (доход), определять Национальный доход? Но как можно с такими знаниями делать хоть какие-то выводы относительно экономики!

**4. Монополизация системы образования.** Статистика относительно динамики количества учреждений высшего образования (вузов) достаточно подробно рассматривалась нами [6]. Напомним, что за период с 2010 по 2018 гг. количество образовательных организаций снизилось в полтора раза (при снижении численности студентов, обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета в 1,7 раза). С 2000 по 2018 гг. количество общеобразовательных организаций в России снизилось в 1,6 раза при снижении числа обучающихся в них всего на 24 %. Количество дошкольных образовательных организаций с 1990 по 2017 гг. упало на 84 %, а численность воспитанников дошкольных образовательных организаций снизилась только на 18 %. Число профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку квалифицированных рабочих, служащих с 1990 по 2015 гг. упало почти в 7 раз, а численность обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих за это же время снизилось в 2,7 раза, а к 2018 г. – в 3,4 раза. И только число профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена выросло с 1990 по 2016 гг. на 36 %, а численность студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена к 2018 г. выросла на 14 %. Возвращаясь к процессам, происходящим в высшем профессиональном образовании, отметим, что по сравнению с началом 2010-х гг. общее количество осуществляющих образовательную деятельность организаций снизилось более, чем в полтора раза, а количество негосударственных организаций – почти на 75 %, и доля негосударственных организаций снизилась с 41 % в 2010/2011 уч. году до 38 % в 2017/2018 уч. г. [9] (*рисунок 1*). К сожалению, данные по бизнес-образованию получить не удалось, то они были бы гораздо более показательными. Специально оговоримся, что вся статистика приводится по данным до пандемии коронавируса.

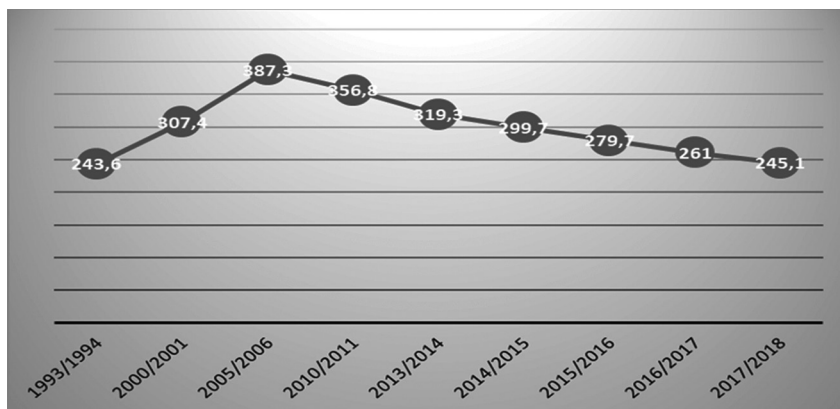


**Рисунок 1. Динамика количества образовательных организаций высшего образования и научных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры [17]**

Рассмотрим, как при этом изменилось количество обучающихся на данных программах (рисунок 2). Видим, что количество студентов снизилось на 44 %, что ниже, чем общее снижение количества организаций. То есть, часть студентов перешла в оставшиеся вузы.



**Рисунок 2. Численность студентов, обучающихся на программах высшего образования на начало года (тыс. чел.) [9]**



**Рисунок 3. Численность профессорско-преподавательского состава организаций без внешних совместителей на начало года (тыс. чел.) [9]**

Рассмотрим также динамику численности профессорско-преподавательского состава (*рисунок 3*).

Численность преподавательского состава в 2017/18 уч. году снизилась на 47 % по сравнению с 2005/2006 уч. годом и на 31 % – по сравнению с 2010/2011 уч. годом. Иными словами, количество преподавателей сокращается медленнее, чем количество вузов, что свидетельствует об укрупнении учреждений образования и переходе объемов образовательной деятельности в «избранные» учреждения, то есть об укрупнении учреждений образования.

Перейдем к финансам и рассмотрим систему образования в целом. Ее финансирование происходит в двух видах: как государственные расходы и за счет оплаты образовательных программ населением.

Расходы на образование бюджета и внебюджетных фондов составляли в 2002 г. – 414,1 млрд руб., в 2005 г. – 789,9 млрд руб., в 2010 г. – 1893,9 млрд руб., в 2017 г. – 1954,9 млрд руб. С учетом инфляции можно утверждать, что последние годы расходы государства не растут, но и существенно не снижаются. Если динамика таких расходов по образовательным секторам различается не очень существенно, что можно сделать вывод, что расходы государства на образовательные учреждения высшего образования с начала века

существенно не снижалась. Заметное снижение количества вузов позволяет сделать вывод о росте поддержки оставшихся.

Рынок образовательных услуг в России в последние годы сокращается. В *таблице 1* приведены индексы физического объема платных образовательных услуг населению. Приняв за 100 % уровень 2000 г. рассчитаем динамику величин.

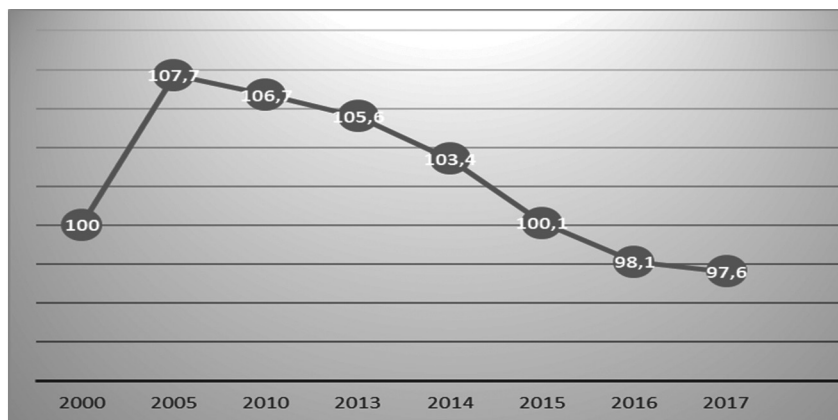
*Таблица 1*

**Индексы физического объема  
платных образовательных услуг населению  
(в сопоставимых ценах; в процентах к предыдущему году) [9]**

	2000	2005	2010	2013	2014	2015	2016	2017
Индексы физ. объема	121,7	107,7	99,1	98,9	98,0	96,8	98,0	99,5
Рост	100	107,7	106,7	105,6	103,4	100,1	98,1	97,6

На *рисунке 4* приведена динамика сокращения рынка платных образовательных услуг.

Как видим, практическая стабилизация величины государственного финансирования сопровождается снижением роста образовательных услуг. Это подтверждает предположение, что



**Рисунок 4. Динамика объема рынка платных образовательных услуг (в % от величины 2000 г.) [9]**

перекачивание ресурсов в виде институциональной ренты в более привилегированные сектора образовательной системы приводит к общему снижению рынка образовательных услуг.

Обратимся к рейтингу вузов 2018 г. [8] и посмотрим, сколько студентов обучается в 10 топовых вузах (в рейтинге участвовало более 2000 вузов, а всего их в 2017/2018 уч. году осуществляло образовательную деятельность по программам высшего образования 706). Всего в 10 топовых вузах обучалось 167 847 студентов – 168 тыс. или 16,6 тыс. на вуз в среднем. А в оставшихся 796 вузах – 4076 тыс. студентов: в среднем по 5,1 тыс. на учреждение – более, чем в 3 раза меньше.

Если учесть то, что образовательные программы в топовых вузах стоят существенно выше, чем в прочих, особенно региональных, очевидным кажется вывод о том, что величина привлекаемых топовыми вузами ресурсов значительно выше, чем в среднем по системе образования.

К сожалению, нереально получить конкретные данные относительно привлекаемых этими вузами финансовых ресурсов, в силу отнесения таких данных к коммерческой тайне, и оценить их сложно, поскольку стоимость учебных программ и величина набора дифференцируются по специальностям, а многими поддерживаемыми государством вузами широко используется система спонсорства. Система спонсорства (лидер здесь Высшая школа экономики), делает этот разрыв еще больше.

Как показали приведенные данные, процессы дифференциации вузов по уровню их ресурсной поддержки приводят к общему снижению образовательного сегмента в России и уменьшению объема рынка платных услуг.

В качестве еще одной тенденции развития отечественного образования следует отметить тот факт, что в течение последнего десятилетия абсолютное большинство филиалов и партнеров зарубежных вузов получили отказ в лицензировании. Это можно интерпретировать как борьбу с зарубежными образовательными программами и подходами, а можно и как усиление конкуренции отечественных вузов с зарубежными с помощью административных методов и общую монополизацию сферы образования.

**5. Последствия внедрения ЕГЭ.** Вернемся к приведенной в цитируемой выше работе [6] статистике количества профессио-

нальных образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена, и численности обучающихся в них. Напомним, что при снижении количества образовательных организаций практически во всех секторах довузовского образования сектор подготовки специалистов среднего звена стабильно растет.

Этому факту могут быть даны два объяснения. Первое. Выпускники школы желают иметь специальность, либо удовлетворяясь уровнем среднего специального образования, либо до поступления в учреждения высшего образования делая иметь некоторые навыки в своей будущей специальности, чтобы изучить ее более глубоко или разочароваться в данной профессии. Но это может свидетельствовать о слабой дифференциации образования и профориентации в общеобразовательной школе.

Второе объяснение заключается в негативном отношении нашего населения к принятой системе единого государственного экзамена, который не должны сдавать выпускники профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена. В пользу этой версии свидетельствуют результаты опроса, проведенного банком «Открытие» [10].

Согласно данным этого опроса «60 % граждан России негативно относятся к Единому государственному экзамену». Заключение исследования: «Хотя Единый государственный экзамен является единственной формой выпускных экзаменов в школе и основной формой поступления в вузы в России почти 13 лет, отношение большинства наших сограждан к нему остается негативным. Только 7 % назвали себя однозначными сторонниками ЕГЭ, полагая, что он помогает объективно оценить знания».

Авторы исследования также добавили, что экзамен нормально воспринимает четверть россиян [7].

В качестве аргументов в пользу ЕГЭ при его внедрении утверждалось, что он способен обеспечить равные условия при сдаче выпускных экзаменов в школе и поступлении в вуз благодаря единству содержания заданий и алгоритмов их оценки по всей стране. Уже при первых использованиях ЕГЭ как единой системы оценки знаний школьников выяснилось, что это требование никак не выполняется. Приемные комиссии многих вузов жаловались на наплыв абитуриентов из южных республик со 100 баллами по русскому язы-

ку, часть из которых не понимают вопроса: «Как Ваша фамилия?». Выпускники школ крупных городов, в которых экзамен проводился под жестким контролем, не имели шансов поступить в хорошие вузы, не проводящие профильных экзаменов. Иными словами, ЕГЭ оказалось наиболее коррупционным явлением в образовательной сфере.

Также утверждалось, что применение Единого государственного экзамена обеспечивает достоверность результатов оценки знаний, поскольку проверяются на компьютерах и оцениваются независимыми экспертами. Интересно, что было заведено в программу компьютера и как обеспечивали работу экспертов, если 100-балльники по русскому языку не способны понять вопрос об их имени?

Также разработчики ЕГЭ обещали, что его внедрение сокращает число экзаменов, поскольку абитуриенты уже не должны после выпускных экзаменов сдавать еще и вступительные, и это существенно разгружает выпускников-абитуриентов. В действительности это разгружает выпускников от обучения последние годы, которые они посвящают натаскиванию на сдачу ЕГЭ.

И самое главное, эта система в силу перечисленных особенностей совсем не рассчитана на то, чтобы школьники учились думать. И не рассчитана на поиск талантливых в данной сфере абитуриентов. Для информации, при поступлении в вузы, работающие по системе «физтех», в высшей мере зарекомендовавшей себя как крайне эффективная, абитуриенты должны были сдать положительно экзамены, но зачислялись по результатам собеседования. Можно отлично сдать все экзамены и не поступить, а можно получить все «тройки» и стать студентом, если в тебе обнаружили склонность к данной профессии.

В качестве подведения черты под оценкой ЕГЭ отметим, что в первые годы его использования для выпускников московских школ была единственная возможность поступить в вуз: стать победителем олимпиады по данному предмету.

Не будем специально останавливаться на методах борьбы вузов и общества с использованием ЕГЭ, от получения ведущими вузами права проводить для абитуриентов дополнительные экзамены до «незаконного» требования преподавателей снабжать формальные ответы рисунками, из которых ясно, понимает ли экзаменуемый предмет и вопрос.



**6. Отмена звания профессора по кафедре.** И последняя неоднозначная реформа отечественного образования, которую необходимо отметить – отмена звания профессора по кафедре. Напомним, что до 2014 г. в России присваивалось два звания профессора – профессор по кафедре и профессор по специальности, требования к которым были разными. Иными словами, в старой системе были разделены требования к профессорам-преподавателям (профессор по кафедре), которые должны подготавливать учебники, учебные пособия и методические материалы, но могут иметь только двух защитившихся учеников, и профессорам-ученым (профессор по специальности), которые должны иметь не менее пяти защитившихся учеников, но могут не заниматься учебно-методической деятельностью. Это довольно логично, поскольку преподаватели подготавливают учебно-методические материалы, но менее работают в диссертационных советах, что в действительности желательно для научных руководителей защитившихся соискателей, а ученые больше готовят соискателей, работают в диссоветах, но могут не преподавать и не подготавливать учебные материалы.

С 2014 г. звание профессора по кафедре было ликвидировано, было введено общее звание профессора. По новым правилам претендент на звание профессора должен быть занят и научной, и преподавательской деятельностью. Причем обе должны быть довольно существенные: как научная (не менее 50 работ в списке ВАК и три защитившихся ученика), так и преподавательская (авторство учебника или соавторство трех в течение 10 лет). Это последнее требование явно приведет к массовому размножению учебников (даже не учебных пособий!). Интересно, как быть, например, преподавателям математического анализа, регулярно обновлять материал, фактические авторы которого давно покинули этот мир.

Странно, почему исключили звание именно профессора по кафедре при том, что в народном понимании этого понятия профессор – учитель. Не будем рассматривать изменения в отношении звания доцента поскольку и так очевидно, что эти изменения в порядке присуждения званий фактически представляют собой завершение процесса ухудшения условий развития как научной, так и образовательной среды. До этого преподавателям были вменены

несвойственные функции ведения научных исследований, теперь и на ученых также налагаются несвойственные для них функции даже преподавания, а написания учебников.

В данной статье перечислен ряд проводимых в последнее время изменений условий функционирования отечественной образовательной сферы, в первую очередь, высшего образования, имеющих неоднозначные с точки зрения функционирования самой сферы последствия. При этом мы вовсе не претендуем на полноту в перечислении таких последствий, поскольку вполне вероятно, что далеко не все из них рассмотрены в данной работе.

### Библиографический список

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008250044?index=5&rangeSize=1> (дата обращения: 23.03.2022).
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060800 – Экономика и управление на предприятии (по отраслям). Квалификация: экономист-менеджер. URL: <http://www.stgau.ru/obschinf/information/standarts/specialist/060800.pdf> (дата обращения: 23.03.2022).
3. *Клеева Л.П.* Экономика в практике менеджера. Микроэкономика. Жуковский, 2004. Кн. 2.
4. *Клеева Л.П., Клеев И.В.* Эффективны ли новые инновационные проекты? // Компетентность 2011. № 3 (84).
5. *Клеева Л.П.* Эффективность механизмов взаимодействия элементов отечественных научно-инновационных систем. М., 2020.
6. *Клеева Л.П.* Наука как фактор развития человеческого капитала. М., 2021. Часть 1: Задачи отечественной науки.
7. Большинство россиян выступили против ЕГЭ. URL: [https://www.gazeta.ru/social/news/2022/01/25/17188495.shtml?utm\\_source=yxnews&utm\\_medium=desktop](https://www.gazeta.ru/social/news/2022/01/25/17188495.shtml?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop) (дата обращения: 21.03.2022).
8. Лучшие вузы РФ. URL: <http://vuzoteka.ru/вузы> (дата обращения: 21.03.2022).
9. Официальная статистика. Образование. URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc\\_1135075100641](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135075100641) (дата обращения: 21.03.2022).

10. Российское образование. Федеральный портал. URL: <https://edu.ru/abitur/act.8/index.php?> (дата обращения: 21.03.2022).

***Л.П. Клеева***

*доктор экономических наук, профессор*

*заведующий сектором*

*Институт проблем развития науки Российской академии наук, г. Москва*

*профессор*

*Высшая школа корпоративного управления Российской академии*

*народного хозяйства и государственной службы*

*при Президенте Российской Федерации, г. Москва*

*E-mail: Lucy45@yandex.ru*