


Э.Д. Днепров



**НОВЕЙШАЯ
ПОЛИТИЧЕСКАЯ
ИСТОРИЯ
РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



Э.Д. Днепров

**Новейшая
политическая
история
российского
образования:
опыт и уроки**

Издание 2-е, дополненное

**Москва
Мариос
2011**

ББК 63.3(2)

Д54

Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – М.: Мариос, 2011. – 456 с.

Данная книга представляет собой сокращенный и одновременно дополненный до настоящего времени вариант двухтомного издания «Образование и политика» (М., 2006. 94 а.л.).

В книге рассматривается политическая история российского образования за последние четверть века, борьба в ней реформаторских и контрреформаторских тенденций, характеризуются основные направления образовательной политики как составной части общего правительственного курса, ее черты и особенности, конкретные шаги и результаты на разных этапах исторической жизни страны, раскрывается ведущая роль образовательного сообщества, общественно-педагогического движения как стержневого фактора развития отечественного образования.

Издание предназначено как для работников образования, учителей, преподавателей и студентов педагогических вузов, так и для всех, кого интересует современная история образования и страны.

ББК 63.3(2)

ISBN–5–7897–0241–2

© Э.Д. Днепров. 2011 г.

Содержание

<i>Петровский А.В. Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров</i>	6
Предисловие	20
Часть I. Реформа образования 1992 года	
1. Идеиные и теоретические основания образовательной реформы 1992 года	22
Наследие тоталитарного режима	22
Исходные позиции реформы образования. Образование как субъект модернизации страны	27
Новая образовательная политика	37
Основные принципы реформы образования	42
Социально-психологические препятствия на пути реформ	52
Внутрисистемные опасности	55
Условия успешности реформы	57
2. Этапы подготовки и принятия реформы образования	60
Специфика подготовки и запуска реформы образования	60
Противостояние (середина 1985 – май 1987 г.)	64
Подготовка реформы (июнь 1987 – июль 1988 г.)	67
Общественное принятие реформы (август–декабрь 1988 г.)	72
Зависание реформы (январь 1989 – июль 1990 г.)	74
3. Запуск реформы образования в Российской Федерации	78
Опережающий характер реформы образования в России	78
«Дорыночный» период реализации реформы. Программа стабилизации и развития российского образования (август 1990–1991 г.)	83
Продвижение реформы образования в условиях обвального вхождения в рынок (1992 г.)	96
4. Итоги первых этапов реформы образования	110
Подготовительные этапы	110
Прорывной этап и последующее переходное состояние реформы	112
Часть II. «Заблокированная переходность». Восемилетний застой	
5. Очередной срыв попытки модернизации России	122
Неспособность новой российской власти к цивилизационному обновлению страны. Российский термидор	123
Итоги 1990-х годов	131
6. Уход государства из образования	133
Образование в ряду «новых нищих»	133
Заработная плата как проблема политики	136
Налоговый блеф	138
7. Деформации образовательной политики	141
Смена типа образовательной политики, ее оведомствление	141
Аполитичность образовательной политики	142
Псевдотехнологичность образовательной политики	145
Спекуляции на «эволюционном развитии» и «стабилизации образования»	149
«Бездетность» образовательной политики и ее неспособность защитить права ребенка	151
8. Начало отката	155
Антиреформаторские попытки пересмотра Закона «Об образовании»	155
Борьба против негосударственного образования	166

9. Образовательная политика объединенного министерства: активизация контрреформаторской деятельности	184
Мезальянс.....	184
Попытки внедрения псевдостандартов общего образования	189
В клетке «типологии»	196
Эпидемия санитарного надзора	202
10. Почему «очередной этап реформы образования» превратился в очередную политическую авантюру.....	209
Социально-педагогический фон «очередного этапа реформы».....	209
Нарастание долгов по зарплате и активизация забастовочного движения учительства	210
Ход несостоявшегося этапа реформы.....	216
Уроки несостоявшегося этапа	229
11. Ложные ориентиры образовательной политики	232
Авантюра 12-летки.....	232
Попытки клерикализации образования	244

Часть III. Недолгий возврат к реформаторскому курсу. Попытка модернизации российского образования

12. Модернизация российского образования – новый вектор образовательной политики	259
Стратегический итог образовательной политики второй половины 1990-х годов.....	259
Смысл модернизации образования	262
Модернизация образования как гражданская инициатива. Программа Кузьминова–Грефа.....	270
Парламентские слушания: модернизация или консервация?.....	275
Иррациональная или рациональная экономика образования	279
Мертвое или живое содержание образования	285
Кому нужна и кому не нужна модернизация образования? Пробуксовка модернизации	286
13. Подключение Государственного совета Российской Федерации к разработке стратегии модернизации образования	293
Цель рабочей группы Госсовета	293
Конкретные новации рабочей группы	297
Итоги работы Госсовета и совмещение его линии с правительством. Принятие «Концепции модернизации российского образования»	306
14. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания школьного образования.....	313
Обновление содержания образования – главная задача модернизации школы.....	314
Базовые принципы и новые концептуальные основы разработки стандарта общего образования.....	324
Переходный стандарт	331
15. Единый государственный экзамен: замыслы и итоги.....	338
Замысел ЕГЭ	338
Причины провала ЕГЭ	340
Результаты провального эксперимента	342
Образовательная политика в свете ЕГЭ	345

Часть IV. Слом модернизации образования. Образовательная политика рыночного экстремизма и попытки ее корректировки

16. Политика социального дарвинизма.....	348
«Рыночный большевизм»	348
Монетизация льгот – «медвежья услуга» власти и обществу.....	350
Второй исход государства из образования. Погром Закона «Об образовании»	352
Попытка разгрома науки.....	358
Раскассирование «бюджетной сферы»	359
Общество и новая социальная политика	361
17. Реформа против образования	364
«Административная реформа» и рукотворный кризис в образовании	364
Засекреченная подготовка новой реформы образования и ее первый сенсационный проект	368
Вторая попытка неореформаторов и ее оценка в образовательном сообществе.....	373
Корневые политические, социальные и социально-педагогические пороки образовательной политики рыночного экстремизма.....	389
Общество не приняло антисоциальную реформу образования	404
18. Попытки власти вытащить образовательную политику из провала. 411	411
«Сентябрьские тезисы» президента В. Путина	411
Аппаратный суррогат «национального проекта» в образовании	414
Госсовет взял курс на реформу образования, минув предложения Минобрнауки.....	421
Минобрнауки саботирует решения Госсовета РФ	434
Открытая страница	439
Вместо заключения. Саморазвитие – ведущая тенденция в российском образовании.....	448

*А.В. Петровский,
организатор и первый президент
Российской академии образования*

ОБ АВТОРЕ.

МИНИСТР-РЕФОРМАТОР Э.Д. ДНЕПРОВ

В истории образования, как и в истории общественной жизни в целом, бывают периоды плавного, эволюционного развития, занимающие преимущественную часть исторического времени и пространства, и бывают редкие этапы глубоких цивилизационных, социальных, образовательных сдвигов, рождающих новое состояние общества, в частности новое состояние, новую парадигму образования. За последние два столетия в российской истории было фактически три таких крупных сдвига – время Великих реформ 1860-х гг., падение самодержавия с последующим установлением советской власти и крушение тоталитарной системы в начале 1990-х гг.

Каждое историческое время, как писал Н.Г. Чернышевский, «вызывает к деятельности нужных ему людей и дает силу их деятельности». В периоды названных сдвигов на пост министра образования были призваны люди явно реформаторского склада: в 1861 г. – Александр Васильевич Головин, в 1917 г. – Анатолий Васильевич Луначарский, в 1990 г. – *Эдуард Дмитриевич Днепров*. Кардинальные реформы, проведенные этими министрами, вывели российское образование на качественно новую ступень и определили пути его дальнейшего развития.

Флотские университеты

Эдуард Дмитриевич Днепров родился в Москве 10 декабря 1936 г. в семье морского офицера. Его дед – Григорий Михайлович, крупный партийный работник, в 1937 г. был репрессирован и отсидел 15 лет, после чего был направлен на поселение на Кавказ в г. Георгиевск, а позже, для смены климата, – под Красноярск, где и умер.

Отец – Днепров Дмитрий Григорьевич дважды исключался из партии – когда деда посадили и когда выпустили, в 1952 г. В промежутке он был принят в партию под Сталинградом, откуда дошел до Берлина. После второго исключения из партии Д.Г. Днепров был демобилизован с флота. Боевой офицер, начальник штаба Военно-морской базы, он начал свою гражданскую карьеру с почетной должности банщика в Палашевских банях, далее шофер такси, начальник таксопарка... и завершил работу в 70

лет после инсульта одним из лучших в Москве директоров Треста строящихся автопредприятий.

Семейная планида не избежала и внука. Но поначалу все шло по обычной, более того, явно благоприятной колее.

В 1947 г. одиннадцатилетний мальчишка, мечтавший о море, убежал из московского дома и оказался в Кронштадте юнгой на учебном корабле «Неман», которым командовал П. Лазо, брат легендарного Сергея Лазо. Благо командир «Немана» был дружен с отцом юнги, и они с помощью командующего Балтийским флотом адмирала Владимирского отдали беглеца в Ленинградское нахимовское училище, где он проучился с 1948 по 1954 год.

Кто помнит те годы, не забыл и того, что это был период беспощадной борьбы с «космополитизмом», когда из науки, из высших учебных заведений, в частности из Ленинградского университета и других вузов, изгоняли лучших профессоров и преподавателей с клеймом «космополита». Но, как говорится, нет худа без добра. Во главе Ленинградского нахимовского училища тогда стоял умнейший человек – капитан I ранга И. Грищенко. Он собрал в училище значительную часть опальных профессоров, добился присвоения им воинских званий полковника и неплохих окладов. И с их помощью сделал училище образцовым учебным заведением. Были введены кафедры, кабинетная система обучения, о которой еще не помышляла созданная тогда Академия педагогических наук РСФСР, и множество других новаций, обеспечивших отличное образование воспитанников нахимовского училища.

В результате каждый третий выпускник училища был медалистом. А когда в Ленинграде стали проводить предметные олимпиады для старшеклассников, десятиклассники нахимовского училища заняли первые и вторые места по всем предметам. Э. Днепров разделил сам с собой первое и второе место на олимпиаде по литературе.

Ректор Ленинградского университета академик Александр Данилович Александров предложил победителю олимпиады поступить без экзаменов в университет. Но море продолжало манить. Э. Днепров выбрал штурманский факультет Высшего военно-морского училища им. М.В. Фрунзе, которое окончил с отличием в 1958 г. Отказавшись от предложения остаться в ленинградском штурманском НИИ, он уехал на Северный флот.

Уже через год молодой офицер достаточно быстро освоил «штурманскую науку» и стал первоклассным специалистом в противолодочном деле. За год в поединках с американскими подводными лодками, «заблудившимися» в наших территориальных водах, эсминец «Отменный», где

Э. Днепров был штурманом–противолодочником, «загнал» пять таких лодок в норвежские фьорды и заставил всплыть на поверхность. И тем не менее даже в этих увлекательных поединках «гуманитарное влечение», посеянное еще в нахимовском училище, снадало штурманскую душу. Как позже мне говорил бывший штурман, перефразируя Лермонтова, «на флоте есть все, кроме умственного и духовного роста».

Конечно, он был не прав. Это было лишь субъективное впечатление, вызванное неудовлетворенностью главного, проснувшегося зова души – к творчеству: научному, литературному, социальному и пр. Именно этот зов вернул морского офицера в Ленинградский университет. И ректор А.Д. Александров с улыбкой принял его. Принял в университет нелегально, поскольку в то время существовал приказ Министра обороны СССР, который запрещал учиться в вузе офицерам, имевшим высшее образование. Учиться разрешалось только политработникам и интендантам, получившим лишь среднее специальное образование. (Один из советских парадоксов – политработник был по образованию на голову ниже кадрового офицера.)

Поступив на филологический факультет университета, где он сдал экзамены за три семестра, Э. Днепров вдруг обнаружил, что получит диплом «преподавателя русского языка и литературы», который «неприменим в корабельных условиях». Он перешел на факультет журналистики, где в дипломе гордо и свободолюбиво значилось: «филолог-журналист».

Поскольку обучение в университете было нелегальным, Э.Д. Днепров форсировал его, чтобы не подвести ректора. По существу, он закончил университет экстерном, сдав на отлично 64 экзамена за 10 месяцев и 29 дней. (Сказалась образовательная опора нахимовского училища). И еще пять месяцев писал диплом по общественному движению 1860-х гг. под руководством своего крестного научного отца – знаменитого историка, профессора Анатолия Васильевича Предтеченского (в честь него Э. Днепров назвал своего сына Анатолием).

В итоге – красный диплом университета в 1961 г. и аспирантура. Опять же нелегально.

Параллельно – служба, те же учения, тот же поиск подводных лодок супостата и те же духовные искания. Казалось бы, ничего не предвещало бури. Но пять лет назад, в 1956 г. прошел XX съезд партии, перевернувший мировоззрение многих поколений. И начавшаяся постепенно «оттепель» родила бурю в душе молодого офицера.

В середине 1961 г., уже окончив университет, самый молодой парторг на Северном флоте, штурман эскадренного миноносца «Отменный» Э.Д. Днепров пишет письмо Н.С. Хрущеву, в котором предлагает ни

больше, ни меньше, как: 1) создать в стране двухпартийную систему и 2) демократизировать Вооруженные силы, устранив из них политотделы и назначив гражданского министра обороны.

Последствия сего очевидны. Старший лейтенант был разжалован в лейтенанты и исключен из партии. По случайному стечению обстоятельств ему удалось избежать нар по политической статье, хотя под следствием он был полгода.

Однако жизнь продолжалась. Служба тоже. Но уже на Балтийском флоте. Позже – флагманским штурманом бригады строящихся и ремонтирующихся кораблей Ленинградской военно-морской базы.

По иронии судьбы последним комбригом Э.Д. Днепров был тот же капитан I ранга Роман Петрович Карцев, который в 1961 г. командовал Отдельной бригадой эскадренных миноносцев на Северном флоте, где молодого штурмана растрепали в порошок после письма Хрущеву.

Люди обычно лучше, чем мы о них думаем. Р.П. Карцев, руководивший тогда по должности процессом служебного и политического линчевания молодого офицера, в 1970 г. предложил ему восстановиться в партии и дал ему свою рекомендацию.

Вот несколько строк из этой рекомендации: «Капитан-лейтенант Днепров Э.Д. зарекомендовал себя исключительно добросовестным, стойким, мужественным, грамотным и инициативным офицером, зрелым и заботливым воспитателем, требовательным к себе и подчиненным. Честен, принципиален, скромен, редкостно трудолюбив. Имеет 12-летний опыт плавания на кораблях различных классов. Штурманскую специальность знает отлично и обладает отличной штабной и оперативно-тактической подготовкой. Выполняет свои обязанности образцово, успешно сочетая их с научной работой. Обладает незаурядными организаторскими способностями, в работе настойчив и самостоятелен. В сложной обстановке не теряется, принимает быстрые и четкие решения. На корабельном мостике в экстремальных условиях ему нет равных».

Как видим, служба на флоте дала будущему министру такие качества, как стратегическое мышление, умение мгновенно ориентироваться в ситуации, быстроту реакции, твердость, решительность, редкостную выносливость и трудоспособность.

Так завершался круг военно-морской службы Э.Д. Днепров, подошли к концу его флотские университеты. В мае 1971 г. он по состоянию здоровья покинул службу, будучи к этому времени уже кандидатом исторических наук с пятилетним стажем, автором немалого числа научных работ. И в своей диссертации, и в этих работах Э.Д. Днепров широко рассматривал проблемы российских, в том числе образовательных реформ и

общественно-педагогического движения 60-х гг. XIX века. Что в конечном итоге и обусловило его научное самоопределение.

Педагогические университеты

Успешно совмещая в течение 10 лет службу на флоте и научно-исследовательскую деятельность, Э.Д. Днепров прошел школу таких выдающихся отечественных историков, как академики Н.М. Дружинин и М.В. Нечкина, профессора А.В. Предтеченский и П.А. Зайончковский. От многолетнего общения с этими замечательными учеными он воспринял завидную широту кругозора, историзм и системность мышления, историческую интуицию, способность к глубокой аналитике, умение видеть корни и генезис явлений, их последствия. Все это вскоре выдвинуло Э.Д. Днепрора в число ведущих историков отечественного образования.

Я бы назвал *три основные отличительные черты* Э.Д. Днепрора-ученого, теоретика и историка образования и педагогики. *Во-первых*, это глубочайшее, до корней проникновение в суть изучаемых им проблем, явлений, процессов. *Во-вторых*, новаторский подход к этим проблемам, явлениям и процессам, новый взгляд на казалось бы давно знакомые, известные вещи. *И, в-третьих*, отчетливое социальное звучание его теоретических и историко-педагогических работ, выведение в них на поверхность актуальных, современных смыслов.

Ярким примером названных черт научного творчества Э.Д. Днепрора могут служить уже самые первые его шаги на ниве истории российской школы и педагогики. Начав, после ухода с флота, вплотную заниматься историей отечественного просвещения, он поставил перед собой, как всегда, почти неподъемную, но обычную для него задачу: хочу все знать. И приступил к фронтальному выявлению и анализу советской историко-педагогической литературы. Эта работа продолжалась почти пять лет и имела несколько результатов.

Первое. Создание своеобразной лоции для плавания в море этой литературы – *уникального библиографического указателя* «Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977 гг.» (М., 1979). Этот указатель объемом свыше 80 печатных листов включал более 10 тысяч наименований (аннотированных книг, брошюр, статей, диссертаций, расписанных по главам), обеспечивал более ста входных «ключей» для поиска необходимой литературы. Не удивительно, что он был признан лучшим советским библиографическим изданием.

Второе. Выпуск серии историографических работ, дававших детальный анализ всей этой литературы, что положило начало новой обла-

ти историко-педагогического знания – *педагогической историографии*, то есть самопознанию истории педагогики.

Третье. Выделение, впервые в нашей литературе, самостоятельной сферы исследования – *истории образования*, которая ранее растворялась в истории педагогики, что стирало и грани, и саму предметную сущность двух составляющих частей этой области знания: истории педагогической мысли, педагогической науки и истории образовательной практики, в самом широком смысле этого слова – от образовательной политики и школьного строительства до организации учебно-воспитательного процесса.

Четвертое. Переоценка многих фактов, событий, явлений в российском историко-педагогическом процессе, выявление их подлинного социального смысла, их современной значимости.

Пятое. Раскрытие массы «белых пятен» в этом процессе, создание огромных перечней проблем, обойденных исследовательским вниманием и т.д.

Э.Д. Днепров явился создателем серии публикаций отечественного и зарубежного педагогического наследия – «Педагогическая библиотека», в которой вышло более 50 томов. Он задал эталон этой серии, подготовив в 1974 г., к 150-летию со дня рождения К.Д. Ушинского двухтомник его избранных сочинений.

Спустя 30 лет он вернулся к этой теме, выпустив в 2005 г. в издательстве «Дрофа» уже четырехтомное издание работ великого русского педагога, включая почти полный текст его главного научного труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Это безусловно лучшее издание избранных работ К.Д. Ушинского, вышедших впервые и без дореволюционных, и без советских цензурных купюр. Лучшее и по оснащению научным аппаратом (20 п.л.), в котором дается новая трактовка Ушинского и проводится лейтмотив всего издания – «Ушинский и современность».

С серией «Педагогическая библиотека» связан небезынтересный, коснувшийся лично меня эпизод, который характеризует решительность создателя этой серии. Будучи в 1974–1976 гг. главным редактором издательства «Педагогика», где выходила названная серия, он воспользовался отпуском одного из сановных членов редколлегии (заведующего сектором школ ЦК КПСС) и предложил мне вставить под его ответственность прямо в верстку двухтомных сочинений П.П. Блонского известную работу знаменитого психолога «Очерки детской сексуальности», которую запрещали издавать многие годы. К удовольствию читателей мы динамич-

но провели эту операцию. Неудовольствие начальства главный редактор издательства отбил политическими и научными аргументами.

Большой научной заслугой Э.Д. Днепрова стала подготовка первого отечественного многотомного труда по истории российского образования и педагогики – «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР». Характерно, что при создании «Очерков» резко столкнулись две противостоящие тенденции. В четырех томах, посвященных советскому периоду, традиционно господствовал догматически-барабанный дух – здесь все шло по восходящей, «от победы к победе». В других четырех томах о дореволюционном периоде, которые готовились в лаборатории Днепрова, давался трезвый, реальный анализ трудного становления и развития отечественной школы и педагогики в сцеплении и противостоянии многих факторов. Здесь явно чувствовались новые веяния, зарождавшиеся в исторической науке, которая все более решительно отходила от начетничества и догматизма.

Э.Д. Днепров стремился преодолеть не только схоластический, социально обструганный, но и традиционно отрывочный, поверхностный, описательный характер существовавшего историко-педагогического знания. Его не удовлетворяли спорадические разрозненные, не связанные между собой работы о разных типах школ, видах образования, об отдельных педагогах. Он впервые обосновал и реализовал необходимость *системного рассмотрения* российского образования и педагогической мысли, их тенденций и закономерностей в контексте общего развития страны и отечественной мысли. Образование, педагогика начинали превращаться из «вещи в себе» в один из важных факторов социального, культурного, научного развития России.

И также впервые Днепров представил образовательную политику как органичную часть внутренней политики государства, вырабатываемую в противостоянии с российским общественно-педагогическим движением. Так в его работах зародилось новое направление исследований – **«политическая история отечественного образования»**.

В своей научной деятельности, всегда противостоящей привязанностям и установкам официальной педагогики, Э.Д. Днепров органически сочетал углубленные изыскания и в педагогике, и в ее истории. Это сочетание позволило ему сделать в наибольшей степени наглядной мысль, высказанную К.Д. Ушинским в предисловии к «Педагогической антропологии»: «Только педагог-историк может уяснить влияние общества, в его историческом развитии, на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно... но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов».

Круг основных научных интересов Днепров концентрировался на *трех фундаментальных проблемах – образовательная политика, общественно-педагогическое движение, становление и развитие системы образования в России*. И волей обстоятельств именно эти проблемы стали центральными в его последующей практической деятельности как министра образования. Научное знание здесь срабатывало как пружина политических и управленческих решений, практических действий. Их логика была естественным и закономерным следствием логики мысли, вооруженной многолетним научно-педагогическим и историческим познанием.

Служение отечественному образованию

В 1983 г. судьба еще раз резко развернула жизнь Э.Д. Днепров. Крупный ученый, ведущий историк отечественного образования, он с головой погружается в современные образовательные проблемы страны. *Его социальное кредо – Гуманизм, Демократия, Социальная справедливость*, родившееся в годы «оттепели», прорывается наружу. Воздух уже наполнялся веянием перестройки.

Конкретным поводом для этого поворота стала подготовка «андроповско-черненко-ской» школьной реформы 1984 г., которая никаких конструктивных идей не содержала, но тем не менее сопровождалась фанфарным звучанием прессы, громом аплодисментов партийного Пленума и соответственно Верховного Совета СССР. Как мне рассказывал тогдашний министр просвещения М.А. Прокофьев, вернувшись после короткого заседания Пленума ЦК, во время обеденного перерыва члены Политбюро «посоветовались и решили» объявить Пленуму о необходимости очередной школьной реформы. Каковы цели и содержание этого нового решительного начинания в образовательной политике, умный и опытный министр на первых порах, пребывая в изумлении, вообще не мог взять в толк. Не легче было для всех нас и в дальнейшем: ничего вразумительного и принципиально нового в реформе не наблюдалось. Однако фанфары не умолкали, и очередная реформа преподносилась в качестве панацеи от всех бед нашей многострадальной школы. Рукоплескали все. О критическом и вообще сколько-нибудь трезвом отношении к реформаторским потугам партийного руководства не могло быть и речи.

Тем более неожиданным оказался для всех одинокий голос, который четко и внятно воспроизвел бессмертную реплику из андерсеновской сказки: «Король-то голый!». В 1983–1984 гг. Э.Д. Днепров первым выступил с открытой и резкой критикой так называемой школьной реформы

1984 г., убедительно доказав ее тупиковый, псевдореформаторский характер.

С начала перестройки имя этого «разрушителя устоев» приобрело широкую известность, а его деятельность – крупную общественную значимость как инициатора обновления отечественного образования на началах демократии и гуманизма. Не было ни одной из центральных газет, которая бы не печатала его статей по различным проблемам реформирования образования. Лейтмотивом этих статей был заявленный им лозунг – *«реформа реформы»*. Эти статьи постепенно выстраивали стройную концепцию новой образовательной реформы, готовили к ней учительское сообщество, общественное сознание.

Такая концепция была сформулирована и представлена в 1988 г. Э.Д. Днепровым и созданным им знаменитым Временным научно-исследовательским коллективом – ВНИК «Школа», творческим коллективом нового типа, собравшим в себе лучших представителей различных областей знания и ставшим основоположником и своеобразным символом перестройки отечественного образования и педагогической науки. Основная заслуга Э.Д. Днепровца и возглавляемого им коллектива состояла в разработке новых философско-теоретических и социально-педагогических оснований современной школьной реформы, общих контуров и механизмов создания демократической и гуманистической школы. Предложенная ВНИКом Концепция общего среднего образования и реформирования школы была принята на Всесоюзном съезде работников народного образования в декабре 1988 г.

Таким образом, еще в период перестройки, когда ни одна сфера общественной жизни не имела не только концепции своего развития, но даже сколько-нибудь внятных представлений о задачах и путях этого развития, образование, благодаря деятельности Э.Д. Днепровца, имело стройную и целостную концепцию своего реформирования.

Данная концепция стала основой работы нового Министерства образования Российской Федерации и получила дальнейшее развитие после избрания ее основного автора Верховным Советом Российской Федерации в июле 1990 г. на должность министра образования. Это были первые и единственные в истории России выборы министров. Уже на первом рейтинговом голосовании в Комитете по образованию и науке Верховного Совета РСФСР по 20 претендентам на пост министра образования Днепров прошел с отрывом 14 (из 22) голосов от второго из конкурентов. Отрыв от остальных был значительно больше. Далее были межкомитетские смотрины и выборы на заседании Верховного Совета. Там уже конкурентов у него не было.

Небезынтересен и весьма характерен для того времени эпизод, которым сопровождалось избрание Дnepова министром образования. Реакционная газетенка АПН СССР «Педагогический вестник» посвятила весь номер его обливанию грязью. И, что беспрецедентно, академическому руководству каким-то образом удалось разложить во время выборов этот грубый пасквиль на кресла каждого депутата в зале заседаний Верховного Совета РСФСР. Этот грязный трюк, однако, не только не сработал, но произвел обратный результат, дав будущему министру абсолютное большинство голосов и оставив соответствующий отпечаток на мундире АПН СССР.

Будучи министром образования, Э.Д. Дnepов заложил основы новой образовательной политики Российской Федерации, разработал четкую стратегию и программу реформирования российского образования, его экономический и правовой фундамент. В 1991 г. им был создан первый проект российского Закона об образовании, который год спустя был принят и признан одним из самых демократических образовательных законов в мире и который как в России, так и за рубежом называли «законом Дnepова».

Этот закон обеспечил устойчивость и развитие новой идеологии и практики образования в самые тяжелые для него годы. Не случайно любая попытка удушения образования начиналась с оголтелой атаки на его базовый закон. Не случайно потому, что семена практически всех прогрессивных образовательных начинаний были посеяны в этом законе, органично вырастили из него и в нем находили свою защиту. Это вызывало и вызывает надежную поддержку Закона «Об образовании» и обществом, и педагогическими коллективами. В отличие от тех позднейших умозрительных антисоциальных и антиобразовательных новаций, которые встречали резкое отторжение у общества – типа ГИФО, ЕГЭ, тотального погружения учреждений образования, науки, культуры в состояние ГАНО (государственных автономных некоммерческих организаций) и т.д.

В итоге в начале 90-х гг. Россия имела комплексный, развернутый и успешно реализуемый план современной российской образовательной реформы, одобренный передовым педагогическим сообществом страны, Правительством Российской Федерации. Реформы, которая явилась первой и наиболее последовательной, наиболее продвинутой в ряду российских преобразований. Ни одно из этих преобразований не имело столь полного и системного, глубоко продуманного плана. Что стало одной из главных причин многих просчетов и неудач при их реализации.

В этих условиях Э.Д. Днепров решился на опережающее проведение образовательной реформы. И это был единственно верный шаг. Реформа, начатая им в 1990 г., в «дورىночный период», успела набрать силы, которые помогли ей выстоять в период начавшегося вскоре рыночного шторма.

Исток этого шага министра вполне объясним. Для него был неприемлем широко распространенный тезис, который часто цитировался М.С. Горбачевым, что «политика – это искусство возможного». Этот тезис Э.Д. Днепров считал не только ложным, но пассивным и пораженческим. Более того, он говорил, что это «просто уклонение от политики». Ибо, по его глубокому убеждению, *политика – это искусство достижения необходимого*. Добиться же необходимого можно, только преступая границы возможного. Это и есть «высший пилотаж» в политике.

В этом плане можно привести десятки неординарных действий министра, например, увеличение в 1991 г. бюджета на образование в 2,5 раза, что вывело Россию с последнего на первое место в ряду союзных республик по доле расходов на образование. В том же ряду стоит и проведенная им реорганизация казалось бы непотопляемой Академии педагогических наук СССР и создание на ее месте Российской академии образования. Тем самым был обеспечен разворот комплекса психолого-педагогических наук лицом к реформаторским процессам в образовании. Российская академия образования активно включилась в обновление школьного дела и в разработку связанного с этим обновлением на началах гуманизма и демократии огромного комплекса актуальных и перспективных проблем. Новая академия стала антиподом прежней АПН СССР, которая олицетворяла собой стагнацию отечественного образования и педагогики и долгие годы была предметом жесточайшей профессиональной и общественной критики.

Будучи министром, Э.Д. Днепров, выходец из общественно-педагогической среды, всегда четко отстаивал общественные интересы и позиции. «Власть для меня, – подчеркивал он, – не категория "властвования", а категория общественно необходимой, общественно значимой деятельности».

Политическая, социальная, образовательная позиция Э.Д. Днепрора – ученого и министра – всегда была четкой и неизменной. Она открыто обозначена в его девизе: «Образование – для Гуманизма, Демократии и Социальной справедливости». Э.Д. Днепров оказался одним из немногих лидеров реформ, кто не изменил своей позиции, кто несмотря на слом и профанацию многих начатых преобразований остался верен и их изна-

чальным целям, и идеалам августовской демократической революции 1991 г.

Именно поэтому с самого начала его реформаторской деятельности и до сегодняшнего дня вокруг его имени и идей бурлил и бурлит водоворот споров и страстей, происходит резкая поляризация сил в сфере образования, в образовательной политике, в педагогической науке.

На стороне Э.Д. Дnepова стояли и стоят фактически все передовые общественные и научно-педагогические силы, прогрессивно мыслящее учительство. Против, сменяя друг друга, то уходя в тень, то вновь возникая, в зависимости от конъюнктуры, выступали и реакционные общественные круги, и так называемая официальная педагогика, и косные чиновники от просвещения. Борьба с Днепровым шла на уничтожение – слишком опасными для охранителей казались его концепции и программы реформирования отечественного образования. Равно как и сама личность «излишне самостоятельного» и волевого министра.

Личность министра, действительно, была непростой. Он работал на грани, а подчас и за гранью возможного, что дано далеко не каждому. Его характеризует фанатическая преданность делу, помноженная на необычайную работоспособность. Высочайшее чувство ответственности и огромная требовательность к себе нередко побуждали его предъявлять аналогичные требования к окружающим, что, скажем прямо, не так уж легко выдерживается.

Будучи министром и работая фактически круглосуточно, Днепров в июне 1991 г. перенес операцию на сердце (шунтирование). И уже спустя три недели после операции он был на работе. А еще через два месяца, 19 августа 1991 г., он первым из официальных лиц, уже в восемь часов утра, еще до известного обращения президента Б.Н. Ельцина, дал четкую команду по своему ведомству подчиняться только Президенту России и не исполнять никаких распоряжений ГКЧП.

В эти драматические августовские дни 1991 г., как мне это хорошо известно, Министерство образования превратилось в своеобразный штаб сопротивления. Днепров создал шесть подпольных типографий, две радиостанции, подключил линии электронной почты для передачи информации по России и в зарубежные страны, организовал тиражирование свыше ста тысяч листовок и обращений к солдатам, к гражданам России, к учительству, мировой педагогической общественности. Сотрудники министерства и министерских НИИ ездили с этими листовками по воинским частям, расклеивали их в метро, на улицах Москвы, развозили в различные регионы страны, стояли на баррикадах у Белого дома. После прекращения в ночь на 21 августа передач радиостанции «Эхо Москвы»

Днепров лично продолжал передавать информацию о событиях по созданным им в министерстве каналам радиосвязи. Когда были закрыты многие прогрессивные периодические издания, Министерство образования оказало активное содействие подготовке известной «Общей газеты».

Э.Д. Днепров проявил себя как выдающийся реформатор образования, инициатор и «главный конструктор» современной образовательной реформы в России, зачинатель общественного педагогического движения, которое ныне является движущей силой и основной социальной базой развития образования. Его реформаторская деятельность в образовании имеет поистине уникальный характер. Он выступает не только как ведущий российский политик в сфере образования, не только как «отец-основатель», организатор и стратег образовательной реформы, ее идеолог и теоретик, – но и как первый ее исследователь, фундаментальные работы которого по широте, глубине, многогранности анализа не имеют аналога в современной образовательной литературе, равно как и в литературе, посвященной другим российским реформам.

В последнее десятилетие деятельность экс-министра посвящена дальнейшей научно-теоретической разработке заложенных им принципов и путей реализации образовательной реформы, стратегии развития образования, всестороннему анализу проблем образовательной политики. Его работы в этом направлении также имеют исключительное значение и представляют собой уникальный, блестящий образец разработки названных проблем. Смысл такой разработки состоит в том, что это, *во-первых*, единственный в своем роде опыт глубокого, всестороннего теоретического и исторического осмысления одной из нынешних российских реформ – реформы образования в контексте как отечественного и мирового опыта развития образования, так и трудностей, проблем современных российских преобразований. *И, во-вторых*, – это действенный, проверенный временем, серьезный фактор развития самого российского образования, стратегии его созидательного реформирования, выработки конструктивной образовательной политики, отвечающей требованиям времени и интересам страны.

В этом отношении особенно показательны доклады Государственно-го совета Российской Федерации 2001 и 2006 гг., основным автором которых был Э.Д. Днепров и которые кардинально корректировали образовательную политику, задавая ей новый вектор и новое содержание, а также его книги и многочисленные статьи последних лет. В этих работах, по словам одной из газет, «Днепров выступает как яростный полемист и горячий критик тех тенденций, которые доминируют в федеральной образовательной политике». Эти работы против антисоциальной и антина-

циональной политики в сфере образования замыкают настоящее издание, которое представляет собой и живую хронику реформы отечественного образования, и одновременно ее глубокий историко-теоретический анализ.

На мой взгляд, данное издание является уникальным явлением в педагогической литературе. Впервые историк образования и образовательных реформ в России вместе с тем выступает и как крупный, самостоятельный деятель этой истории, как реальный реформатор российской школы. также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы.

Известно, что нет пророка в своем отечестве. И тем не менее, хочется это кому-то или нет, но фундаментальная образовательная реформа 1992 г., равно как и все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия истории отечественного образования будут всегда неразрывно связаны с именем Э.Д. Днепров – самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий.

Хотелось бы кому-то это или нет, но исторические факты неоспоримы. Фундаментальная образовательная реформа 1992 г., равно как и все прогрессивные начинания последнего двадцатилетия истории отечественного образования будут всегда неразрывно связаны с именем Э.Д. Днепров – самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий.

Памяти отцов-
основателей перестройки об-
разования Владимира Федоро-
вича Матвеева и Симона
Львовича Соловейчика
Посвящая

ПРЕДИСЛОВИЕ

Новейшая история российского образования – это достаточно короткий, двадцатилетний исторический период, который представляет собой *единое историческое время*, где все социальные процессы тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены, переплетены. Вместе с тем это короткое драматическое время вместило в себя несколько глубоких социальных разломов, знаменовавших собой ряд самостоятельных эпох:

– *перестройку*, с ее поиском демократического социализма, «социализма с человеческим лицом»;

– *освободительную демократическую революцию августа 1991 г.*, приведшую к падению тоталитаризма в России;

– *шоковые реформы 1992 г.*, повлекшие смену социально-экономического уклада страны и одновременно ее экономический и социальный коллапс;

– *«российский термидор» 1993–1994 гг.*, породивший новое «смутное время», разграбление страны, обнищание народа и почти полное разложение государства в конце 1990-х гг.;

– наконец, *постепенное и глубоко противоречивое восстановление страны и государства* с вхождением в XXI век, их стабилизация, переходящая в застой и сопровождаемая второй волной «российского термидора» – нарастанием авторитарных тенденций, умертвлением демократических институтов, появлением политики социал-дарвинизма, резкое социальное расслоение общества, его политическая анемия и духовно-нравственная дезориентанизация, трудное узнавание Россией своего нового лица...

Образовательная политика прошедшего двадцатилетия также многократно меняла свой лик, как менялся общий курс власти, что также делало ее противоречивой и малоэффективной. Об этом нагляднейше свидетельствует то печальное обстоятельство, что мы сегодня, по сути, все еще

стоим на пороге решения тех образовательных задач, которые были впервые выдвинуты Законом «Об образовании» в 1992 г., в 2001 г. акцентированы Государственным советом Российской Федерации в «Концепции модернизации российского образования» и в 2006 г. вторично требовательно заявлены Госсоветом РФ. Это обстоятельство обусловлено глубокими, системными пороками нашей общей и образовательной политики, которая и сделала сферу образования заложницей своей недальновидности и своекорыстия.

В данной книге речь пойдет именно о *политической истории образования*. Политическая история образования – это история образовательной политики в ее соотношении с реальным развитием образования. Такой угол зрения позволяет читателю почувствовать себя субъектом исторического действия, позволяет увидеть и осознать сегодняшние события образовательного бытия в их генезисе и в контексте общего исторического движения страны. Он рождает историческое видение, историческое мышление, стимулирует рост гражданского и профессионального самосознания, дает возможность поднять голову над текущими буднями и ощутить себя в потоке Истории.

Новейшая история образования – не закрытая книга. Она всегда открыта, что оставляет возможность для ее корректировки, для ее направления по пути желаемого развития. Политика, сознавая это или нет, дописывает ее ежедневно, ежечасно, формируя вектор движения страны. Беда, однако, лишь в том, что Россия пока все еще устроена так, что политика в ней, и соответственно ее новейшая политическая история, непредсказуемы. И это – вечный повод для столкновения в российском обществе пессимизма и исторического оптимизма.

Автор книги – на стороне исторического оптимизма. И не только потому, что скверно жить без веры в будущее своей страны. Но главное потому, что такая позиция побуждает *действовать* во имя этого будущего.

Новейшая история образования – это не только многоточие, но и знак вопроса. Это прежде всего опыт и уроки. «Опыт, – писал Т. Карлейл, – учитель, очень дорого берущий за уроки, но зато никто не научает лучше его».

ЧАСТЬ I

РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ 1992 года

1. Идеиные и теоретические основания реформы образования 1992 года

Наследие тоталитарного режима

Школа и общество неотделимы. Общество живет и развивается так, как учится. И учится так, как оно хочет жить.

Цикл жизни школы обычно соответствует циклу жизни общества. В ногу с советской историей наша школа прошла свой путь – от педагогической поэмы к педагогической драме. И в середине 1980-х гг., подчас отставая, подчас опережая, школа вместе с обществом вошла в полосу радикальных политических и социально-экономических перемен. Вошла, как и общество, медленно, болезненно, трудно, очищаясь от наследия тоталитаризма и трагических иллюзий коммунистической доктрины, обретая новые гражданские ценности и разделяя тяготы перехода к новому общественному укладу.

Путь, пройденный нашей школой, почти зеркально отражает путь, пройденный страной. (Почти, потому что школа – не столько зеркало, сколько увеличительное стекло: в ней общество наиболее отчетливо видит и свои достоинства, и свои пороки.) Оглядываясь назад, проверяя себя историей, мы не можем не замечать не только достижения на этом пути, но и его огромные трудности, многочисленные ошибки, трагические коллизии. Тоталитарный режим в течение многих десятилетий пытался сделать школу орудием своих преступлений – против личности, против детства, против совести, против науки, против культуры, против общества. И школе еще долго предстоит залечивать раны.

Кризисное состояние школьного дела, проявившееся уже в начале 1980-х гг., отражало аналогичное состояние общества и имело ту же первопричину – кризис тоталитарного режима, исчерпанность ресурсов его развития. Как и предшествующий режим в течение почти двух столетий, этот режим за свои семьдесят лет не смог вывести страну из состояния полупериферии, из стадии перманентного «догоняющего развития», хотя неоднократно выдвигал задачи «догнать и обогнать»... И также он оказался неспособен без саморазрушения сделать какие-либо шаги в направлении либерализации. Оказался источником огромного, ни с чем прежде несравнимого перенапряжения общества.

К началу 1980-х гг. этот режим уже сам перенапрягся и старчески подустал. Он еще продолжал, пошатываясь, удерживаться на ногах. Он еще требовал запретить само понятие «кризис». Но все его основания и опоры изжили себя. Это уже были псевдоопоры. Они либо уже истлели, либо были готовы рухнуть: псевдоконституция, псевдоэкономика, псевдоправо, псевдокультура социалистического реализма, псевдообразование – бездетное и безличностное, транслировавшее причудливый конгломерат знания и псевдознания, ценностей и псевдоценностей.

Однако, помимо общих причин, обусловивших глубокий социальный кризис, кризис советской системы образования имел еще ряд других, специфических причин. Важнейшие из них – *небрежение власти внутренними закономерностями ее развития, ее полное огосударствление, превращение в пассивный объект социальной и идеологической хирургии.*

Полностью монополизировав, а затем унифицировав школу, тоталитарный режим лишил ее основных источников развития – общественной инициативы и внутреннего многообразия, уничтожение которого в образовании равносильно уничтожению его иммунитета. Что и нужно было режиму, начавшему фронтальную идеологическую индоктринацию школы. С другой стороны, унификация образования отражала и реализовывала общую уравнительную идеологию и психологию режима. Уравнительность была и целью, и системообразующим фактором построения советского образования. Она являла собой дешевый суррогат равенства: если вектор равенства направлен вверх, то вектор уравнительности – всегда и только вниз.

Вместе с тем государственная монополия на образование представляла собой и одну из разновидностей крепостничества. Она лишала общество и личность их естественного права – права образовательного выбора. А саму школу превращала в разновидность рабочего дома подневольного труда.

Огосударствление школы привело к утрате ею многих своих задач и функций, к ее трансформации в закрытое, фактически режимное учреждение. Интересы личности и потребности общества оказались за порогом школы. Она стала работать только в один адрес – на государство. Соответственно учитель, по сути лишенный права на педагогическое творчество, был превращен в государственного чиновника. В итоге формировалась система тройного отчуждения: школы от общества, ученика от школы, учителя от ученика.

Неизбежным следствием полной унификации школы и превращения ее в государственное, бюрократическое учреждение стало ее функциони-

рование в режиме «трех Е» – *единообразия, единомыслия и единоначалия*. Реализуя основную социально-педагогическую установку административно-командной системы по формированию «винтиков» этой системы, школа вступила на путь тотального усреднения личности. Тем самым она лишила не только личность, но и самое себя способности к развитию, что объективно вело к подрезанию культурных корней наций и народностей, интеллектуального потенциала общества в целом. Застывшая, самодостаточная, выстроенная таким образом, что она не только не усваивала и не могла усвоить новое, но всячески отторгала его, ***школа стала средством консервации общественного развития, механизмом воспроизводства застывших социальных структур***.

Эта окаменелость школы усугублялась ее полной изолированностью от процессов, происходящих в западном образовательном мире. Даже с падением «железного занавеса» «окно в Европу» оставалось плотно закрытым. И только педагогические «сравнитологи»-компаративисты смотрели через форточку на мировые образовательные просторы. Но они специализировались, увы, не на открытии, а на закрытии мира. Они видели этот мир через перевернутый бинокль, и все образовательное в нем подвергалось сокрушительной критике. Лишь изредка из него «адаптировалось» то, что могло послужить режиму.

Врожденные пороки тоталитарной образовательной системы в последние застойные десятилетия интенсивно усугублялись политическим иллюзионизмом власти, нереалистичностью, мифотворчеством школьной политики, разрозненностью и бессистемностью школьных реформ и реорганизаций.

Подменяя подлинное движение лозунговым забеганием вперед, эта политика ставила перед школой глобализированные цели – либо не реализуемые на данном этапе общественного развития (средний всеобуч, обучение шестилеток и т.д.), либо вовсе несвойственные общеобразовательной школе (всеобщая профессиональная подготовка учащихся). Эти цели, рассчитанные на повсеместное и одномоментное внедрение, не были подкреплены ни научным обоснованием, ни необходимыми финансовыми, кадровыми и прочими ресурсами. Иллюзорные цели рождали иллюзорные средства и показатели их достижения: стопроцентный охват, стопроцентную успеваемость и пр. «Производство» образования, таким образом, подменялось в школе производством ирреальных показателей.

В результате каждая последующая реформа или реорганизация школы вела к все большему ее дисбалансу, к расширенному воспроизводству ошибок и обострению школьных проблем. Этот порочный круг

приводил не только к застою, но и заметному регрессу системы образования.

Школьная реформа 1984 г. в этом отношении не составила исключения. Она только обострила кризис школы. По существу, ее даже нельзя назвать реформой. У нее не было никакой ведущей идеи, никакой концепции и стратегии, никакой методологии. Ей не предшествовали трезвый, критический анализ школьного дела, разработка механизма предстоящих преобразований, их правовых, экономических, педагогических и организационных основ. Школе был предложен набор случайных, вне четкой системы частичных косметических мер, имевших потому во многом обратные результаты. Нагляднейший пример – повышение заработной платы учителям. Могло ли оно остановить отток учителей из школы? При сохранении казарменного строя школы лучшие учителя продолжали уходить из нее, не находя себе применения.

Многие заявленные реформой цели были попросту ошибочны: слияние общего и профессионального образования, профессионализация общеобразовательной школы (повторение ошибок 1958 г.), дальнейшее насаждение единообразия – теперь уже в сфере профтехобразования (введение единого типа СПТУ) и т.д.

Школьная реформа 1984 г. в итоге оказалась бесперспективной. Но главное, что обрекло ее на умирание, – ее обращенность в прошлое, которое с апреля 1985 г., с началом эпохи перестройки вступило в последнюю фазу своего разложения.

Последствия длительного административно-командного экспериментирования со школой общеизвестны. Она потеряла ориентиры своего развития и пришла в острое несоответствие с социально-экономическими, культурными и образовательными потребностями страны. Декларируемые цели образования оказались в глубоком противоречии со средствами их достижения и конечными результатами: падение интереса к образованию; низкий уровень успеваемости, который не удавалось скрыть никакими процентами; ухудшение психического и физического здоровья учащихся; культивирование их асоциальности, духовного инфантилизма, что особенно проявилось в годы застоя, разлагавшего и разъедавшего общество, и т.д.

Все это усугублялось резким снижением социального статуса образования, экономическим нивелированием его различных уровней. В результате происходила двойная девальвация: государство обесценивало школу как институт образования; школа обесценивала образованность, культуру.

Причины этого коренились не только в общей деградации режима, но и в самой его природе. Уровень образования, культуры – во многом производное от интеллектуального уровня власти. Власть же эта была антиинтеллектуальной, а посредственная власть всегда приемлет, плодит вокруг себя и исповедует только посредственность.

Общество, открывающее новую страницу своей истории и начисто порывающее с прошлым, обречено. Как и то общество, которое начинает писать эту страницу старыми чернилами. И здесь встает известный вопрос: «от какого наследства мы отказываемся?» От какого? Ведь любое наследство неоднозначно. В нем, как минимум, *два пласта*: один обращен во вчера, другой – в завтра. Один – *собственно наследие тоталитарного режима*. Другой – *наследие, оставленное сопротивлением этому режиму*.

То наследство, которое оставил тоталитарный режим во всех сферах общественной жизни, и прежде всего в общественном сознании, – основное препятствие на пути в завтра. Но даже этот режим не смог поглотить все и завладеть всем. Преобороть до конца то, что ему противостояло или противодействовало. Известно, что человек, как тростник, может выдержать сильные бури. Да и в обществе, как бы ни пытаться его забетонировать, всегда остается воздух и, пусть в малой дозе или в малых группах, – самосознание, а значит – протест. Сопротивление. В разных его формах – от прямого противоборства с режимом, до незримого подтачивания тех или иных его оснований, или просто ухода в свою «раковину».

Человек, общество, наука, культура, образование даже при этом режиме, как и при любых других неблагоприятных для них условиях, вырабатывают и реализуют ту «тактику выживания», которая со временем может стать и становится тактикой изживания режима, избавления от него. Что в значительной мере и произошло в результате «оттепели» второй половины 1950 – начала 1960-х гг.

«Оттепель» не прошла бесследно для тоталитаризма. С одной стороны, под воздействием ее мягкой влаги режим все более подвергался коррозии, превращался из незыблемого монолита в разъеденную ржавчиной ткань, а его служители становились все более фальшивыми или даже фарсовыми. С другой стороны, под ее влиянием все активнее пробуждались и множились родники сопротивления, в том числе в образовании и педагогической науке. Прогрессивная педагогическая наука интенсивно возрождала гуманистические традиции отечественной и мировой педагогики. Передовая педагогическая практика ломала привычные каноны и стереотипы тоталитарной образовательной системы, открывая новые горизонты развития школы.

Эти три основных источника – гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли, передовая педагогическая практика, опыт сопротивления тоталитарному режиму и его педагогике – и определили в конце 1980-х – начале 1990-х гг. исходные позиции новой, демократической реформы образования в России. Первейшей ее предпосылкой был радикальный пересмотр прежней образовательной идеологии и образовательной политики, а точнее – полный отказ от того и другого. Ибо кризис школы был обусловлен в первую очередь крахом и этой идеологии, и этой политики.

Задача революционной ломки вставала именно здесь – в сфере образовательной идеологии и политики, а не внутри самой школы, которую надо было глубоко, коренным образом перестраивать, но без ломки, опираясь на все лучшее в ней. А поскольку давящая плита этой идеологии и политики наглухо преграждала пути выхода школы из кризиса, первые шаги реформы неизбежно имели характер так называемого *управляемого взрыва*. На следующих шагах реформа должна была переходить уже в плавное, *эволюционное русло*.

И хотя тяжелое наследие тоталитарного режима, как и застоя, невозможно устранить никаким взрывом (оно оставалось и остается до сих пор), уже в результате первых шагов реформы были включены не только необходимые социально-педагогические, но и внутренние иммунные механизмы школы, внутренние ресурсы ее обновления и развития, главный из которых – *свобода*.

Исходные позиции реформы образования. Образование как субъект модернизации страны

«Школе не опрокинуть жизни, – писал К.Д. Ушинский, – но жизнь легко опрокидывает школу, которая становится поперек ее пути»¹. Старая школа стала поперек жизни. И жизнь опрокинула ее, едва лишь начав обновляться. Опрокинула, когда множество других стоящих у нее на пути препятствий только начало пошатываться под ее напором. А некоторые даже не пошатнулись.

В основе этого *«опережающего эффекта»* лежат две причины. *Во-первых*, значимость образования как социального института для расчистки пути, формирования предпосылок и обеспечения предстоящих преобразований. *И, во-вторых*, хрупкость самого этого института, его базисная

¹ Ушинский К.Д. Избранные труды / составитель, автор статей и комментариев Э.Д. Днепров. В 4 кн. М.: «Дрофа», 2005. Кн. 3. С. 298.

неукорененность, его прямая зависимость от воли государства и общества.

Оба отмеченных обстоятельства ставят школу, образование в перекрестье тех перемен, которые происходят в России. Эти перемены начались в условиях двух глубоких общесоциетальных процессов. **Первый:** по существу – социальная революция, всеобъемлющая революционная реформация, преодоление государственного социализма и создание нового общественного строя в России. **Второй:** вновь запаздывающий процесс модернизации страны, ее «догоняющего развития» на пути в новую цивилизационную фазу – постиндустриальное (информационное) общество, в которую развитые страны Запада вступили еще в середине XX столетия. Образование стоит на оселке этих процессов как институт, в значительной мере определяющий и перспективы новой социализации, и качество модернизационных изменений.

Двойная природа перемен вызывает, в том числе и в образовании, двойное напряжение: трудности адаптации к новому общественному строю, помноженные на трудности «догоняющего развития». Особая сложность этих перемен связана с задачей полного демонтажа госсотциализма, пустившего глубокие корни во всех сферах общественной жизни, в общественном сознании, парализовавшего и жизнь, и сознание общества тотальным огосударствлением всего и вся. История вряд ли знала примеры столь всеохватного, всепроникающего огосударствления, в котором идеология, образование, культура являлись едва ли не ведущими рычагами государственного регулирования.

Отсюда *ключевая социально-политическая задача реформ – разгосударствление общества, его экономической, политической, духовной жизни. В образовательной сфере – разгосударствление образования, его «обобществление»*, устранение безграничной и бесконтрольной государственной монополии на образование.

В общецивилизационном плане стержневая задача предстоящих российских реформ заключалась в том, чтобы снять синдром вечно «догоняющего развития» страны и выйти на передовые рубежи модернизации в ее современном смысле.

В этой связи необходимо было прежде всего преодолеть рудиментарное понимание (даже перестроечной властью) самой сущности современного процесса модернизации страны и, в частности, роли образования в этом процессе. Именно специфика современной стадии российской модернизации, объединяющей ее позднеиндустриальную и постиндустриальную фазы, особенно остро ставит вопрос о ее многомерном, ком-

плексном характере, охватывающем все сферы общественной жизни. И это не только изменения в экономике. Это – глубинные трансформации в политической, социальной жизни, в социокультурной и духовной области, в повседневности. Это – преобразование ценностных ориентаций общества, стиля и качества его жизни, общественных отношений. Это – в конечном итоге изменения в самом типе личности, в характере и структуре индивидуального сознания и поведения, личностной самоорганизации.

Все эти изменения теснейшим образом взаимосвязаны. Рыночные структуры в экономике не работают в полную силу без соответствующего культурного сдвига и становления демократии. Политическая демократия бездействует без институтов гражданского общества. Институты гражданского общества мертвы без наличия гражданина, т.е. без появления определенного типа личности. Если в процессе реформ какие-либо из сфер общественной жизни не затрагиваются или происходит рассогласование между ними, даже ради успехов экономики, то результаты модернизации всегда оказываются поверхностными, частичными, либо никакими (что в итоге и произошло).

В российском властном сознании по-прежнему (как и двадцать, как сорок, как и сто лет назад) преобладает мнение о примате экономических преобразований в модернизации. Мнение – что она начинается именно с этих преобразований, а затем уже охватывает социальную сферу, политику, идеологию, право, культуру, образование и т.д. Эта точка зрения, как свидетельствует и российский, и мировой опыт модернизации, ошибочна. Она не учитывает того значения, которое имеет развитие общества и самого человека, их деятельности для социального обновления. ***Модернизация не обезличенный процесс. Ей предшествует и ее продвигает прежде всего активная деятельность ее социальных субъектов. Расширение сферы этой деятельности в ходе всесторонних преобразований – основное условие успеха модернизации.***

В процессе перехода к постиндустриальному обществу этот фактор приобретает решающее значение. На данном этапе прогрессивный вектор общественных преобразований складывается под влиянием ***трех взаимодополняющих и взаимообогащающих детерминант***: усиление индивидуальных, личностных начал, всемерное развитие прав и свобод человека; возрастающая роль в общественном прогрессе социокультурных факторов; социализация общественной жизни, увеличение влияния гражданского общества на все сферы процесса развития.

Вместе с тем в постиндустриальном обществе *меняется характер и структура самой экономики*. Она становится *двухсекторной, двухэтажной*. *Первый сектор* охватывает сферу производства материальных благ и

услуг. *Второй* – сферу «производства человека», где осуществляется накопление «человеческого капитала». Этот второй сектор не только опережает (по своему значению, по числу занятых и по доле расходов на него в бюджете и ВВП), но и определяет деятельность и развитие первого сектора экономики. При этом «производство человека» является все меньше прерогативой государства и все больше – гражданского общества и самих граждан. Превалирование производства человека над производством материальных благ, при неуклонном расширении влияния общества в том и другом процессе, – ведущий фактор современного общественного развития.

Коренной порок образовательной политики в 1980-х гг. – это почти полное отсутствие осмысленности и реалистичности этой политики. Ибо постоянные декларации и заклинания о высокой роли образования, дезориентирующие и утомляющие общественное сознание, это не политика, а профанация политики. В реальных же действиях власти, представлявших собой спорадические, «ожоговые» реакции на очередные пожарные ситуации в образовании (в той же школьной реформе 1984 г.) осмысленной, перспективной образовательной политики нет. Как нет в этих действиях и реальных следов осознания того, что **образование** не только объект, но и **субъект модернизации**, его мощный рычаг и внутренний ресурс, что оно основной двигатель развития и накопления интеллектуального и духовного потенциала нации, что *сфера образования – это сфера стратегических интересов России, закладывающая контуры глобальной ситуации XXI века*.

Властному сознанию предстояло осознать и то, что *в социальном плане основная функция образования – стабилизирующая. Образование* – это не только мощный инструмент консолидации общества, оно по природе своей – *институт общественного согласия*. Образование – это реальный понижающий трансформатор и для социальных, и для национальных напряжений. Его роль в уменьшении социального неравенства, преодолении бедности, безработицы, национальных конфликтов, в развитии социальной мобильности населения, в формировании качества жизни общепризнана в мире. Так же как общепризнана высокая *социокультурная роль образования* – роль в хранении, генерации и трансляции культурного достояния общества, в наращивании интеллектуального и культурного слоя нации, в формировании новой и сохранении традиционной системы ценностей, в изменении менталитета личности и общества, приспособлении их к новым условиям бытия.

Итак, образование все больше выступает как фундамент духовности, культуры, научно-технических достижений, цивилизационного движения

в целом. И, осознавая это, человечество сегодня все больше начинает измерять свою эволюцию шагами не только научно-технического, но и **образовательно-культурного прогресса**.

«Ныне общепризнано, – говорилось в докладе ЮНЕСКО о положении дел в образовании в мире еще в 1991 г., – что политика, направленная на борьбу с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защиту окружающей среды, укрепление прав человека, улучшение международного взаимопонимания и обогащение национальной культуры не дадут эффекта **без соответствующей стратегии в области образования**. Будут безрезультатны усилия, направленные на обеспечение и поддержание конкурентоспособности в области освоения передовой технологии»¹.

Все это еще только предстояло понять новой российской власти. И только на этой основе можно было разворачивать не обычные «пожарные» образовательные маневры, а глубинную, всестороннюю, осмысленную реформу образования, имеющую перспективный и политический, и социально-экономический, и социокультурный, и в целом – цивилизационный смысл.

Общество, если оно не вовсе больно, всегда недоволено своей системой образования. И это – источник продвижения образования вперед, его периодической трансформации, источник неизбежности образовательных реформ, поскольку школа не может оставаться неизменной в постоянно меняющемся мире.

Но столь же неизбежно сопротивление этим реформам и самого общества (в силу социально-психологической настороженности к любым переменам), и школы как *социального института* и как *педагогической системы*, о чем речь пойдет далее.

Образовательные реформы по своей природе всегда реализуют *две группы задач*: *политические, социально-экономические* – приведение системы образования в соответствие с общей логикой общественных преобразований, с новыми тенденциями общественного развития, и *образовательные, педагогические* – приведение образовательной системы в соответствие с внутренней логикой и закономерностями ее собственного развития. Эти реформы могут быть *плавными, эволюционными и резкими, «вулканическими»*. Последнее обычно бывает в трех случаях: когда запаздывание системы образования и ее отрыв от жизни огромны; когда в обществе идет смена политических и социально-экономических ориентиров

¹ ЮНЕСКО. Доклад о положении дел в образовании в мире за 1991 год. Париж, 1991. С. 6 (выделено мной. – Э.Д.).

или смена общественного уклада в целом; когда меняется сама парадигма образования.

Предшествующие советские школьные реформы фактически всегда пренебрегали внутренними закономерностями системы образования (отсюда, например, профанация среднего всеобщего, который не сопровождался необходимой глубокой реорганизацией всего внутреннего уклада школы) и фактически всегда были «вулканическими», поскольку в большинстве случаев диктовались конъюнктурными политическими мотивами. То и другое обстоятельство делало эти реформы неэффективными, мало способствующими развитию образования. Между тем именно *развитие образования и составляет основной смысл, суть школьных реформ.*

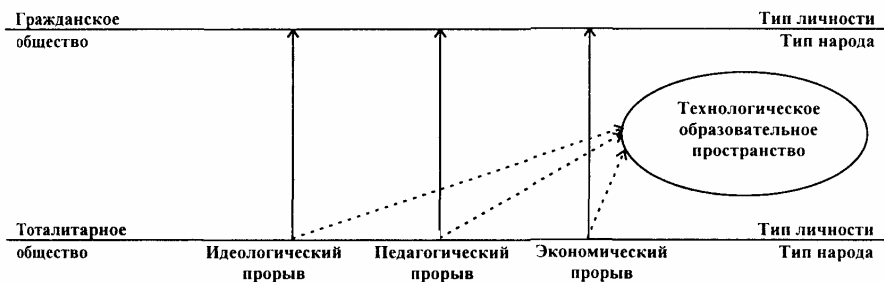
В последние десятилетия в развитых странах мира (которые с начала 1980-х гг. почти одновременно вступили в новую полосу образовательных реформ) происходит очевидный переход к плавному, инновационному типу реформирования образовательных систем, когда эти системы включают механизмы постоянного своего обновления, когда введение инноваций становится предметом систематической и целенаправленной деятельности, а сами нововведения выступают как ведущий фактор развития образования. Ориентация на такой путь обновления системы образования – важнейшая задача и проводимой российской образовательной реформы. И вместе с тем по своему типу эта реформа все еще стояла во взрывном, «вулканическом» ряду, что было вызвано происходящей в начале 1990-х гг. в России радикальной сменой общественного уклада и коренной сменой парадигмы образования.

Кардинальное отличие образовательной реформы в России от предшествовавших советских школьных реформ и аналогичных реформ на Западе было обусловлено теми глубочайшими социальными, экономическими и политическими сдвигами, которые происходили в нашей стране. По существу менялось все. Россия переходила от тоталитарного режима к гражданскому обществу, от крепостнической экономики к рынку, от духовного гулага и всеобщего осреднения личности к признанию ее самоценности, приоритета Человека и общечеловеческих ценностей. Начиналось осознание великой либеральной идеи К.Д. Ушинского, который писал: *«Основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека»*¹.

¹ Ушинский К.Д. Избранные труды. Кн. 4. С. 261.

Именно этим определялись как глубина и масштаб осуществляемой образовательной реформы, так и те огромные трудности, которые стояли у нее на пути. Эти трудности обитали не только в экономической сфере, как часто ошибочно полагают, но и в сфере ментальности бывшего советского общества. И там и здесь они казались подчас непреодолимыми.

В ходе реформы 1992 г. в российском образовании происходила очевидная **смена трех парадигм: политической, идеологической и философской парадигмы, педагогической парадигмы и парадигмы экономической**, что схематично можно представить следующим образом.



Наиболее трудным, в силу своего по сути революционного характера, был выход на первую из названных парадигм (на схеме – идеологический прорыв). Советское образование выстраивалось в парадигме тоталитарного общества и имело на своем выходе соответствующий тип личности и «тип народа», обезличенные в их безгласности, несправедливости и несвободе. Гражданское общество предполагает совершенно иной тип личности и «тип народа», свободные в своей жизнедеятельности и самореализации, обладающие естественным набором личностных и социальных прав.

Именно этот первый – политический, идеологический, философский прорыв определяет и вектор, и успешность двух других его направлений. Но в каждом из них нельзя поддаваться соблазну срезать угол. Боковым, окольным путем выйти в относительно нейтральное технологическое образовательное пространство, где вершатся во многом общие технологические образовательные процессы, где оттачиваются педагогические технологии и где накапливаются возможности для «спутникового шока» или для прыжка «восточных драконов». Не дать срезать угол. **Ибо любые технологические усовершенствования без коренной смены старого «образовательного строя» будут только стабилизировать и укреплять тоталитарный режим.**

Глубинный, всеобъемлющий характер смены этого строя резко обостряет идеологическую, политическую, социальную остроту проблем образования, ставит школу в перекрестье политических ветров. Мощное орудие идеологического и духовного воздействия, школа становится одной из главных арен борьбы различных политических и социальных групп. Уже с самого начала ее реформирования зреют, консолидируются и предпринимают активные вылазки контрреформаторские, реваншистские силы. И чем дальше, чем глубже осуществлялась реформа образования, тем активнее и агрессивнее были эти вылазки, тем жестче контрреформаторский напор.

Первые пять из десяти принципов, заложенных в основание современной российской образовательной реформы, о которых речь пойдет ниже, – *всесторонняя демократизация образования; его плюрализм, многоукладность, вариативность, альтернативность; его регионализация; национальное самоопределение школы; открытость образования – определяют и главные оси, и движущие силы, и механизмы реализации важнейшего направления прорыва реформы – выход на политическую и философскую парадигму гражданского общества.*

Другие пять принципов реформы – *гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образования, его развивающий характер и непрерывность – закладывают фундамент и включают механизмы выхода на новую педагогическую парадигму*, которая также имеет отчетливо выраженный идеологический и политический характер и которая противостоит прежней тоталитарной педагогике, отрицает ее.

Выход на новую экономическую парадигму, обусловленную сменой экономического уклада общества и переходом к рыночной экономике, раскрепощает систему образования, образовательные учреждения экономически, ***запускает новые экономические механизмы их развития***, вносит значительные перемены в сознание, социальную психологию, самоощущение, в ориентиры образовательной среды, переводит ее из потребительного в производительное состояние.

Эти и другие глубинные изменения, осуществляемые в процессе образовательной реформы, проходят не без тяжелых, подчас изнурительных усилий и далеко небезболезненно. Корни старых недугов, вьевшихся в плоть и кровь, лежат глубоко. Не менее болезненны и новые, рыночные недуги. Все это существенно затрудняет ход реформы образования, но отнюдь не делает ее бесперспективной, безуспешной, что свидетельствует и о жизнеспособности образовательной среды, и о востребованности, насущности происходящих в образовании перемен.

Российская реформа образования 1992 г. явилась естественным и закономерным ответом на кризис предшествующего развития образовательной системы, попыткой преодоления этого кризиса. **Суть, основной смысл реформы состояли в смене старой статичной, воспроизводящей, репродуктивной модели образования**, в которой школа как социальный институт выступала в качестве консерванта существующей общественной системы, типа и характера общественных отношений, **на модель новую, динамичную**, где школа, образование становятся развивающими и развивающимися, стимулирующими общественные изменения, дающими им свой импульс и в значительной мере определяющими их тональность.

Эта сверхзадача образовательной реформы определила ее *ключевую идею* – идею развития, в которой заключалась и *триада конечных целей реформы*: *создание необходимых условий для развития личности; формирование и запуск механизмов развития и саморазвития системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества.*

Определяющее условие реализации этих целей – пробуждение самостоятельности, субъектности в каждом участнике образовательного процесса – ребенке, учителе, управленце, родителях; школе, муниципальном, региональном, национальном сообществах, в обществе в целом. Ибо ничто не развивается только извне. Лишь сами участники образовательного процесса могут качественно изменить его, сдвинуть и повести реформу образования.

Две главные исходные посылки лежали в основе образовательной реформы в России. Первая: новое общество нельзя построить на фундаменте старой школы. И вторая: образование – не только ведущий фактор развития человека и человеческих ресурсов (единственных ресурсов, которые неисчерпаемы и которые представляют основной золотой запас России), **но и решающий фактор развития общества, проведения радикальных реформ во всех сферах жизни.**

«Школьные вопросы, – писал еще в начале XX в. лидер общественно-педагогического движения В.И. Чарнолуский, – не допускают узкой, обособленной от остальной жизни, постановки и затрагивают самую сущность современного строя. Поэтому борьба за нормальную, свободную школу не может не быть в то же время борьбой за свободу, социальную справедливость и великие социальные идеалы будущего».

Реформа образования 1992 г. предполагала глубинные изменения в самом общественном организме, в его корневых установках и ориентации. Отсюда ее *генеральные социальные задачи*: *смена системы ценно-*

стей; пробуждение и высвобождение самостоятельности, духовного, деятельностного начал в человеке; изменение самой ментальности общества, детоталитаризация, декоммунизация и десоветизация его сознания.

Самые трудные изменения – это изменения в сознании людей. Общество нельзя остановить, поставить в док или на прикол, как корабль, для проведения капитального ремонта. Его надо «ремонтировать» на ходу, и даже – в штормовую погоду. Надо менять одновременно и всю его конструкцию, и оснастку, и двигатели, и топливо, и рулевое устройство. При этом, что самое главное, самое трудное, надо лечить его команду, которая больна старой ментальностью – от юнги до капитана. И также на ходу надо перестраивать систему образования, которая больна той же болезнью и которая требует такого же всеобъемлющего ремонта. Но перестраивать – *с опережением*, если образование хочет быть полезным обществу.

Опережающее развитие образования – закономерность и одновременно условие нормального общественного развития. Ибо образование или ставит пределы этому развитию, или открывает для него новые горизонты. Именно образование в первую очередь должно обеспечить смену менталитета общества, разрушение старых, изживших себя стереотипов. Должно проложить дорогу новому демократическому общественному сознанию, новой политической культуре, изменить само качественное состояние общества – сделать его не закрытым, одноликим и унитарным, а открытым, многомерным, плюраформным.

Образование – это важнейший инструмент выработки и реализации новой социальной идеологии, идеологии гуманизма, демократии и социальной справедливости. Это – мощный катализатор процесса восстановления интеллектуального и духовного генофонда России, возрождения уничтоженных или расплывших социальных групп – крестьянства, предпринимателей, интеллигенции. Это – первостепенное условие обеспечения эффективного перехода к рынку, решения проблемы занятости и переподготовки кадров, формирования рыночной грамотности, рыночного сознания и рыночной культуры населения. Это – не менее важное условие реализации аграрной реформы, возрождения и окрестьянивания деревни, воссоздания крестьянской духовности и культуры, чувства хозяина земли, потребностей, умения и навыков самостоятельного хозяйствования на земле. Это, наконец, – важнейший фактор стабилизации общества, его консолидации вокруг заботы о детях, их будущем, а также – действенный фактор гармонизации межнациональных отноше-

ний, возрождения и взаимообогащения национальных культур и традиций.

Начавшиеся политические и социально-экономические реформы строили мост от боковой и тупиковой ветви цивилизации к ее магистральному пути. Образование – одна из основных несущих конструкций этого моста. От того, насколько надежна будет эта конструкция, насколько система образования будет способна принять вызовы времени и жизни, во многом зависит судьба страны. Система образования в значительной мере закладывает и определяет контуры глобальной ситуации в России XXI века – выйдет ли Россия из затянувшейся стадии «догоняющего» развития на его передовые рубежи или останется на его периферии.

Понимание этой фундаментальной роли образования в современном мире – и удвоенного, утроенного ее значения для современной России – пока лишь поверхностно затронуло наше государственное и общественное сознание, не стало органической его частью. Хотя еще 11 июля 1991 г. Указ Президента Российской Федерации № 1 подтвердил необходимость смены политической стратегии в сфере образования, равно как и смены самого типа образовательной политики. Необходимость отказа от привычного, постоянного подтягивания системы образования к требованиям жизни, необходимость установки на *опережающее ее развитие*.

Новая образовательная политика

Образование как явление общественной жизни выступает в трех основных ипостасях: как *социальный институт*, как *система образовательных учреждений* и как *образовательная практика*. Выстраивание и организация «взаимодействия» этих трех основных граней, сущностей образования в соответствии с единой общенациональной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике – *смысл и предмет образовательной политики*.

Образовательная политика всегда решает *две группы задач*. **«Внешние»** по отношению к образованию – политические, социально-экономические и социокультурные задачи, т.е. проектирование, выстраивание и развитие системы образования как социального института в соответствии с потребностями и общей логикой общественного развития, с его новыми задачами и тенденциями. И **«внутренние»**, собственно образовательные задачи, – направленные на образовательное обустройство этого института, на обеспечение его жизнедеятельности (функционирования и развития) в соответствии, во-первых, с образовательной идеологией своего времени, требованиями педагогической науки, запросами образовательной

практики и, во-вторых, – с внутренней логикой и закономерностями эволюции самой системы образования.

Доминирующее положение в этой «паре» всегда занимают «внешние» задачи, ибо они задают ту рамку, в которой в конечном счете выстраиваются и решаются задачи «внутренние». Однако последние обладают и определенной самостоятельностью, способностью до некоторой степени даже противостоять (и в позитивном и в негативном плане) натиску «внешних» задач.

Наиболее благоприятные условия для развития образования возникают тогда, когда «внешняя» и «внутренняя» составляющие образовательной политики совпадают в своем положительном знаке. Когда их векторы имеют одну направленность – в сторону социального и образовательного развития. Однако это происходит далеко не всегда. Порой общая и образовательная идеология не совпадают (пока первая не побеждает вторую). Порой обе они сознательно или бессознательно пренебрегают и внутренней логикой, и внутренними закономерностями развития образования.

В максимальной степени совпадение обеих составляющих образовательной политики наблюдается *в периоды крупных образовательных реформ*, идущих всегда одновременно со значительными социальными преобразованиями и в их русле, а также – *в периоды устойчивого развития* социальной и образовательной систем. Напротив, *в моменты зарождения контрреформ* происходит максимальное рассогласование между двумя названными составляющими образовательной политики. «Внешняя» составляющая, обретая охранительный, тормозящий характер, ломает, выстраивает под себя «внутреннюю». Она трансформирует образовательную идеологию в угоду общему социальному торможению, не принимая в расчет ни потребности, ни внутреннюю логику развития образования.

Подлинная образовательная политика опирается на признанную во всем развитом мире концепцию «человеческого капитала», рассматривает образование как *ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического благосостояния, как стратегический и самый долговременный из всех производственных ресурсов, обеспечивающий перевод общества от экстенсивного к интенсивному развитию*. Образование расценивается как инвестиционная отрасль духовного производства. Вложения в него считаются самыми перспективными в силу его высокой как экономической, так и социальной значимости.

Именно исходя из этой высокой значимости образования и выстраивались российская образовательная реформа и образовательная политика начала 1990-х гг. В основе этой политики лежали **два базовых стратегических социальных приоритета**: 1) развитие образования как одного из ведущих факторов модернизации и демократизации российской жизни и 2) модернизация и демократизация самого образования как социального института, образовательной системы и образовательной практики.

Впоследствии под воздействием общего узко-технократического, внегуманитарного, если не антигуманитарного характера начавшихся реформ, новых, извращенных реалий «российского термидора» и существенной деформации самой российской власти указанные стратегические приоритеты, как и сама образовательная политика, стали таять. Она постепенно превращалась в симуляцию политики, в псевдополитику, колеблясь вместе с «генеральным курсом» власти. Соответственно образовательные реформы большей частью были псевдореформами, а подчас и контрреформами.

В итоге сегодня мы, по существу, слабо осознаем образовательную политику *в обыденном ее понимании – как осмысленного комплекса мер по поддержанию и развитию образования, и вовсе не осознаем ее в предельном значении – как общенациональной системы социальных приоритетов в образовании и целенаправленной деятельности по их претворению в жизнь.*

Но именно в этом **подлинная суть образовательной политики – выработка общенациональной социальной идеологии и социальных приоритетов в сфере образования** (социально-педагогической идеологии и социально-педагогических приоритетов) **и их всесторонняя реализация**. Социальные цели и приоритеты (в их самом широком смысле) имеют **первенствующее значение** в образовательной политике. Под них в итоге выстраивается и само образование в трех указанных выше его ипостасях – и как социальный институт, и как образовательная система, и как образовательная практика.

Эта установка являлась исходной при разработке принципов **новой образовательной политики**, которая велась одновременно с формированием самой концепции реформы образования в 1987–1988 гг. При этом политика рассматривалась: *во-первых, – не только как «концентрированное выражение экономики», но и как концентрированное выражение новых социальных ценностей, и, во-вторых, не столько как искусство возможного (по М.С. Горбачеву), сколько как искусство достижения необходимого.*

Новая образовательная политика исходила из того, что предшествующие школьные реформы наглядно показали исчерпанность метода внесения частичных изменений в систему образования. Что этот метод не только не разрешает накапливающиеся в системе противоречия, но, напротив, ведет к их углублению и обострению. Эта политика отказалась и от авантюрной безответственности, близорукости прежних способов реформирования образования, основанных на известном принципе Наполеона – «сначала ввязаться в драку, а там посмотрим...» и на извечной российской надежде на авось...

Нужно хорошо знать маршрут, по которому предстоит отправляться в путь, а потом уже садиться за руль и включать зажигание. И потому разработка концептуальных оснований реформы образования была необходимой предпосылкой становления и реализации новой образовательной политики.

Определяющее черты этой политики:

1. Преодоление ведомственного взгляда на образование, его отраслевого провинциализма, включение общественных механизмов его развития. Образование не только и даже не столько «народнохозяйственная» отрасль, сколь важнейшая, определяющая сфера общественной жизни, мощный фактор ее внутреннего обогащения, воссоздания и культивирования цивилизованного образа жизни народа.

2. Динамичный, мобильный, опережающий характер образовательного курса. Отказ от догматизма и двукратного «хвостизма» предшествующей школьной политики, которая, во-первых, всегда шла на привязи у партийных и правительственных решений, «педагогически» их интерпретируя, и, во-вторых, – в хвосте событий, в лучшем случае вяло фиксируя изменения, происходившие в жизни, в худшем – противодействуя им. Хвостизм – паралич политики. Этот паралич долго удерживал школу у ворот застоя, блокировал всякое продвижение ее вперед.

Опережающая образовательная политика – неперенное условие опережающего развития образования. Эта политика включает не только внешние, но и внутренние рычаги его обновления, механизмы его развития. Она направлена на созидание, а не ломку или деформацию школьного дела, на обогащение его всем лучшим, что обрела отечественная и мировая педагогическая мысль и педагогическая практика.

3. Реализм и самостоятельность образовательной политики. Отказ от прежнего контрреформаторского и новейшего реформаторского мифотворчества. (Как отметил Ю.А. Левада, «преодоление иллюзий избавляет от кошмара разочарований».) Способность этой политики на компромисс, с четким осознанием, – где кончается компромисс и где на-

чинается половинчатость или двоедушие. Учет не только возможности и готовности засеваемых семян пойти в рост, но и специфики социальной и образовательной почвы, которая может дать совершенно иные растения, чем предполагалось. Понимание того, что прорыв еще не делает реформы, хотя и обеспечивает для нее необходимые предпосылки, что сама реформа – это не момент, а процесс, и процесс длительный: английский демократический «газон» произрастал и обретал свою форму триста лет. И вместе с тем реализм образовательной политики – это не только всестороннее знание существующей образовательной реальности, но и установка на формирование реальности новой, с опорой на ее точки роста.

Именно эта установка требует самостоятельности, гибкости и одновременно твердости образовательной политики. Что позволяет в значительной мере оградить систему образования от невзгод переходного периода, провести ее через рифы неизбежных политических, экономических, социальных ошибок или заблуждений.

4. Плюралистичность, открытость, правдивый и характер образовательной политики. Ее способность (в отличие от прежней школьной политики, которая олицетворяла лишь интересы государства) учитывать интересы и потребности личности, различных слоев общества. Тоталитаризм тщетно пытался обмануть себя, якобы выстраивая идеологически и социально гомогенное общество. Нормальное состояние общества – гетерогенность. Но и с учетом этой гетерогенности образовательная политика должна неуклонно вести *три доминанты – гуманистическую, демократическую, социальной справедливости.*

5. Нацеленность этой политики на конкретный результат, на так называемые малые дела и их реальную эффективность, поскольку многодесятилетние обещания «светлого будущего» полностью исчерпали кредит доверия. Образовательная политика – это органическое единство целей, средств, методов и результатов. Результат – главное мерило политики. Он ее венец или надгробный камень.

Предшествующая декларативная и декоративная школьная политика погребла самое себя. И едва не погребла школу. Ее результат – ее надгробие, на котором, как и на общем надгробии семидесятилетнего нашего эксперимента, начертана антипедагогическая аксиома: *не делай, как я.*

Основные принципы реформы образования

В основу образовательной реформы 1992 г. были положены **десять базовых принципов**, разработанных еще в 1987 г., одобренных в декабре

1988 г. на Всесоюзном съезде работников народного образования, а позднее развитых применительно к современным российским реалиям.

Эти принципы многомерны. *В философском плане* они задают идеалы и цели реформы. *В деятельном* – систему координат для движения по проведению этих целей в жизнь.

Принципы реформы обращены одновременно как к обществу, государству, так и к самой системе образования. ***Первые пять из них обеспечивают «внешние», институциональные, социально-педагогические условия нормального развития системы образования. Остальные пять – «внутренние», собственно педагогические условия ее полноценной жизнедеятельности.*** Все эти принципы взаимосвязаны, дополняют друг друга, раскрывая основные грани реформы образования.

1. Демократизация образования – цель, средство и гарантия необратимости его реформы. Она не сводится только к изменению системы управления образованием, школой. Но пронизывает все стороны школьной жизни, ее дух, ее внутренний строй. Демократизация – ***это*** отказ от концепции «винтика» ради концепции Человека как высшей ценности общества. ***Это*** – поворот школы от обслуживания только государственных, ведомственных и местных нужд к интересам и потребностям личности и общества. ***Это*** – раскрепощение педагогических отношений, изменение самой их сути, выход из системы подчинения или противостояния в систему *сотрудничества* – взрослого и ребенка, педагога и управленца, школы, общества и государства.

Демократизация образования предполагает:

– ***разгосударствление школы***, ликвидацию существовавшей в стране монополии государства на образование и переход к общественно-государственному управлению системой образования, в которой личность, общество и государство являются полноправными партнерами;

– ***децентрализацию управления*** образованием как альтернативу «руководящей» роли и диктату «центра» во всем, что касается школьного дела; четкое разграничение полномочий между центральными, региональными и местными органами управления, с максимальной передачей на места функций по управлению образованием;

– ***муниципализацию образования***, т.е. участие местной власти и местной общественности как в управлении образованием через соответствующие муниципальные органы, так и непосредственно в деятельности образовательных учреждений, привлечение дополнительных местных ресурсов для их развития, пробуждение интереса к проблемам образова-

ния в местном сообществе и «выращивание» на этой основе образовательной общественности;

– **самостоятельность образовательных учреждений** в выборе стратегии своего развития, целей, содержания, организации и методов работы, их юридическая, финансовая и экономическая самостоятельность;

– **право педагогов на творчество**, на собственный педагогический почерк, на свободу выбора педагогических технологий, учебников и учебных пособий, методов оценки деятельности учащихся и т.д., на участие в управлении образовательным учреждением;

– **право учащихся на выбор школы и профиля образования**, на домашнее образование, на экстернат, учебу в негосударственных учебных заведениях, на ускоренное обучение и обучение по индивидуальным учебным планам, на участие в управлении образовательным учреждением.

Демократизация – мерило педагогичности самой школы. Ибо педагогически целесообразная школа не может не быть демократической.

Всякие попытки «педагогически адаптировать» демократию или определить «меру внедрения» ее в школу – не более чем уловки застойной педагогики. Другое дело, что наше девственно подданническое сознание надо готовить к восприятию демократии, листая книгу этой политической мудрости страницу за страницей.

Демократическое общество начинается с демократической школы. И потому общество, которое хочет себя раскрепостить, прежде всего раскрепощает школу.

2. Плюрализм образования, его многоукладность, вариативность и альтернативность принципиально меняют качество образовательной системы, превращают ее из унитарной и унифицированной в многообразную и многоликую – по целям и содержанию образования, по организации образовательного процесса, педагогическим подходам и технологиям, по формам собственности на образование и образовательные учреждения.

Многоукладность образования – это не только разные формы и «отношения собственности» в образовательной сфере: государственные, негосударственные, в том числе частные, образовательные учреждения, домашнее образование и др. Это – отражение многоукладности самой жизни общества, которую долгие годы пытались не замечать, тщетно стремясь стереть органические различия между различными укладами –

социальными, национальными, региональными, конфессиональными, сельским и городским (последнее одним из своих результатов имело раскрестьянивание села) и т.д.

Вариативность и альтернативность образования позволяют уйти от традиционной единообразной образовательной системы к разнообразию и множественности типов школ, форм и каналов получения образования. Но в отличие от *вариативности*, которая обеспечивает образовательное многообразие внутри государственной системы образования, *альтернативность* – делает то же, но вне этой системы, конкурируя с ней и восполняя отсутствующие в ней образовательные компоненты.

Государство, если оно хочет развивать свою систему образования, должно стимулировать, поощрять и даже выращивать этого конкурента. Поскольку, как убедительно свидетельствует отечественный и мировой педагогический опыт, альтернативные школы всегда были движителями обновления образования, своеобразным экспериментальным полигоном, источником педагогических инноваций. И это вовсе не обязательно только частные школы. В истории отечественного образования немало примеров создания целостных альтернативных образовательных систем. Военные гимназии 1860–1880-х гг., созданные военным министром Д.А. Миллютиным, и коммерческие училища, открытые в 1890-х гг. министром финансов С.Ю. Витте, были лучшими типами русской средней школы, противостоящими косной официальной школе Министерства народного просвещения.

3. Народность и национальный характер образования – одно из главных условий его духовного здоровья и нормального развития. «Воспитание, – писал К.Д. Ушинский, – если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития»¹.

Принцип народности воспитания со времен Ушинского имел *двуединный смысл* в отечественной педагогике: *школа, вырастающая из культурно-исторических традиций народа*, отражающая его национальный характер, чаяния, идеалы, и *школа, создаваемая для народа*, обращенная к его насущным потребностям и целям, устремленным в будущее.

Вненациональное никогда не было народным. Школа, теряющая национальные корни, рано или поздно отторгается народом.

¹ Ушинский К.Д. Избранные труды. Кн. 1. С. 127.

Школа неотрывна от национальной почвы. Но она не замкнута только в ней. Она формирует и хранит национальную культуру, переплавляя два встречных потока – обогащение национального общечеловеческим и общечеловеческого национальным. Плодотворность этих потоков длительное время сдерживалась унификацией, усреднением, национальным нивелированием школы. Школа являла собой одновременно и объект и субъект денационализации народов. Она была одним из главных орудий языковой и культурной ассимиляции нерусских этносов и деруссификации русской нации, во имя достижения утопической цели – создания «новой социалистической общности». Порывая с национальными традициями, теряя свое национальное лицо, школа становилась механизмом разрушения национальной культуры, деформации национальных структур и межнациональных отношений.

Русская школа в этом процессе всеобщей «советизации» населения понесла не меньшие, если не большие потери, чем другие национальные школы. Она по существу перестала быть русской. Из образования были изъяты целые пласты русского культурного наследия, многие основания русской духовной жизни. Поэтому сегодня, как никогда, актуален завет Ушинского, оставленный им в названии одной из его статей – «О необходимости сделать русские школы русскими».

В настоящее время отмеченная разрушительная роль школы отходит в прошлое. Школа, образование все более раскрывают свой национальный характер, национальное своеобразие, развиваясь в трехмерном пространстве – национальной, общероссийской и мировой культуры. Этот «диалог культур» в образовании – действенный фактор и национального развития, и гармонизации межнациональных отношений. Он способствует сохранению единого общероссийского образовательного пространства. И вместе с тем – преодолению межэтнических напряжений, преодолению неизбежных на первых порах после распада социалистической суперобщности тенденций дезинтеграции.

Национальная школа как самостоятельная и в то же время органическая, неотрывная часть общероссийской системы образования – залог органического единства национального и общероссийского в других сферах общественной жизни.

4. Открытость образования – также многомерный, объемный институциональный, системообразующий принцип, одно из решающих условий создания подлинно свободной школы. Ибо *закрытая школа*, огражденная идеологическими, политическими, экономическими, педаго-

гическими и другими кордонами, отгороженная от общества и от мира, **не может быть свободной**.

Открытость образования – это устранение в нем и вокруг него долгое время старательно возводимых заграждений. **Это** – его внутреннее раскрепощение, освобождение от догм, купюр, эвфемизмов и недо-молвок, целостное наполнение образования. **Это** – обращенность образования к единому и неделимому миру, к его глобальным проблемам и в тоже время различие на карте человечества лица других народов, других культур, способность участвовать в диалоге с ними, во взаимодействии, взаимообогащении. **Это** – осознание приоритета общечеловеческих ценностей перед классовыми и групповыми, преодоление в образовании идеологических шор, его декоммунизация и департизация.

Закрытая школа, как и закрытое общество в целом, не способна к развитию. Сегодня нас не удовлетворяют ни щели в железном занавесе, ни окно, ни даже дверь в Европу. Школа, при всей ее безусловной национальной специфике, должна быть ориентирована на чертеж общеевропейского, более того – общемирового дома. Она призвана подготовить человеческое сообщество к полноценной жизни в этом доме.

5. Регионализация образования – это отказ от унитарного образовательного пространства, скрепленного цепью единых учебных программ, учебников и учебных пособий, инструкций и циркуляров. **Это** – наделение регионов правом и обязанностью создания целостных региональных образовательных систем и выбора собственной образовательной стратегии в рамках общероссийского курса образовательной политики. **Это** – создание собственного образовательного законодательства и собственной программы развития региональной системы образования в соответствии с местными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями. **Это** – первый шаг к новому качеству российского образования – **образовательному федерализму**.

Образовательная карта России не может оставаться серой, безжизненной и единообразной. Она должна задышать, должна стать цветной, многоликой. С другой стороны, пока школа – общеобразовательная, профессиональная, высшая – не станет фактором развития региона, пока она не повернется к его задачам и потребностям, пока не будет работать на его нужды, не обретет региональное лицо, она всегда будет «в остатке» – финансирования, материально-технического обеспечения, общественно-го, административного внимания и т.д.

6. Гуманизация образования – это преодоление основного порока старой школы – ее обезличенности, *поворот школы к ребенку*, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, принятие его личностных целей, запросов и интересов. *Это* – создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей и дарований ребенка, для его самоопределения. *Это* – преодоление прежней безвозрастности образования, учет психофизиологической самобытности различных возрастных этапов, особенностей социального и культурного контекста жизни ребенка, сложности и неоднозначности его внутреннего мира. *Это* – органическое соединение в ребенке личностного и коллективистского начал, делающее для него общественно значимое личностно значимым. *Это* – ориентация школы не только на подготовку ребенка к будущей жизни, но и на обеспечение полноценности его сегодняшней жизни на каждом из возрастных этапов – в детстве, отрочестве, юности. Памятуя то, что писал С.Я. Маршак: «Существовала некогда пословица, что дети не живут, а жить готовятся. Но вряд ли в жизни пригодится тот, кто жить готовясь, в школе не живет».

Гуманизация образования – это, наконец, кардинальный пересмотр обществом и педагогикой своего отношения к детям с проблемами, с отклонениями в развитии; отказ от самой установки на «дефективность» этих детей и замена «дефектологии» коррекционной и реабилитационной педагогикой; отказ от традиционного (для образовательной системы социалистического строя) непроницаемого отделения таких детей от детского сообщества и общества в целом в различного рода социальные и педагогические резервации, изоляторы, как бы они ни назывались; всесторонняя помощь этим детям и активное включение их в общий мир детства.

Гуманизация – ключевой момент нового педагогического мышления. Она требует пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции. Она радикально меняет саму суть и характер этого процесса, ставя в центр его ребенка. *Основным смыслом педагогического процесса становится развитие ученика.* Мера этого развития выступает как мера качества работы учителя, школы, всей системы образования.

Для советской педагогики такое отношение к ребенку – *своеобразный коперниканский переворот.* Ломка существа прежнего педагогического мировоззрения, связанная с пересмотром самого принципа вращения «небесных тел»: *не ребенок – вокруг школы, а школа – вокруг ребенка.*

Напротив, **в идеологии новой педагогики – педагогики сотрудничества**, которая стала точкой отсчета нового педагогического мышления (сотрудничества государства и общества в школьном деле, общества и школы, школы и семьи, управленца и учителя, учителя и ученика), **доминанта проходит по линии служения всех и вся становлению и развитию личности ребенка.**

7. Гуманитаризация образования не только противостоит свойственному нашей прежней образовательной системе утилитарному технократизму, небрежению к человеку и духовным ценностям. Она связана и с общими планетарными изменениями в современной жизни мира, в характере мышления человека конца XX столетия. И прежде всего – с двумя ведущими тенденциями этих изменений. *Во-первых*, – с отказом от технократических и сциентистских традиций, которые за последние 200 лет сложились в мировой системе образования под влиянием рационалистического взгляда на мир как на некий неодушевленный и расчленяемый в процессе познания механизм – будь то человек, общество, культура и т.д. И, *во-вторых*, – со стремлением преодолеть явно обозначившийся раскол культуры, образования на гуманитарную и техническую составляющие, преодолеть их нарастающее обособление.

Названные тенденции обнажают *новую, не замеченную ранее, грань современного кризиса образования*, который обычно связывался лишь с его отставанием от научно-технического прогресса. Сегодня все более приходит осознание, что *этот кризис во многом обусловлен технократической перегрузкой образования, его гуманитарным голоданием*. Отсюда – тяготение к возврату образования в целостную, неделимую культуру, к возрождению его культуросообразности и культуросозидающих функций.

Человечество долго измеряло себя только шагами научно-технического прогресса. Новая глобальная ситуация убеждает, что сам этот прогресс – производное от развития образования и культуры, что необходима иная система его измерения – эталонами «мер и весов», учитывающими и продвижение по пути *образовательно-культурного прогресса*.

Гуманитаризация образования направлена на его поворот к целостной картине мира, и прежде всего – мира культуры, мира человека, на очеловечивание знания, на формирование гуманитарного мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой. Хищническое отношение к природе – один из результатов близорукого и бездуховного технократического

мышления. Технократия, также как партократия и бюрократия, безответственна перед историей. Безответственна перед природой, обществом, человеком.

Все названные проблемы для современной России вдвойне остры. Для нас сегодня *гуманитаризация образования – одно из главных средств восполнения духовного вакуума, появившегося с крушением старых идеологических схем, один из основных источников формирования новой социальной идеологии*, способной изменить менталитет общества, новой культурной матрицы, которая во многом будет определять тип личности, «тип народа».

Гуманитаризация образования предполагает не только и не столько повышение удельного веса гуманитарных дисциплин в учебном процессе, сколько радикальное изменение самого типа этих дисциплин. Отказ от прежней их установки на описание, на полуобъяснение-полувнушение и их направленность в первую очередь на развитие творческого, критического, гуманитарного мышления личности. Ту же цель преследует и гуманитаризация предметов естественнонаучного цикла, в частности, его экологизация. Необходимые условия гуманитаризации образования – создание нового поколения учебников и гуманитаризация сознания самих педагогов.

8. Дифференциация образования реализует две фундаментальные задачи – обеспечение полифоничности школы и права ребенка на выбор образования.

Дифференциация образования направлена на его индивидуализацию, на воссоздание его природосообразного и личностно-ориентированного характера. Она раскрывает все возможности для выбора индивидуальных образовательных траекторий, для удовлетворения интересов, склонностей и способностей личности, для учета ее психофизиологических особенностей и уровня развития, что требует максимального разнообразия образовательных условий и педагогических подходов.

Дифференциация образования, опирающаяся на многообразие учебных программ, учебников, учебных пособий, в том числе и разноуровневых, обеспечивает также *создание рынка образовательных товаров и услуг*. Этот рынок позволяет не только мобильно, динамично реагировать на образовательные запросы общества, на образовательные потребности различных его социальных и профессиональных групп, но и стимулировать эти запросы и потребности. Таким образом взаимообуславливаются развитие образования и возрастающий на него общественный спрос.

Для того, чтобы обеспечить и разнообразие образования, и одновременно базовый уровень его доступности, его качества, дифференциация образования должна опираться на фундамент обязательных государственных требований к образованию. Эти требования не остаются неизменными во времени, они имеют неуклонную тенденцию к повышению. Различные образовательные стандарты, отражающие эти требования, необходимо выстраивать совместными усилиями общества и государства, и выстраивать так, чтобы они не были препятствием для инновационных процессов в образовании, не перекрывали клапаны его развития, а, напротив, стимулировали это развитие, стимулировали учащихся к самостоятельному образовательному труду.

9. Развивающий, деятельностный характер образования нацелен прежде всего на пробуждение способности личности к самостоятельному труду – во всех его формах и сферах. Эту способность можно в полной мере раскрыть и обогатить только при смене коренных образовательных установок, при уходе *от «знаниевой» парадигмы* образования к его *«развивающей» парадигме*, от адаптивной и репродуктивной его модели к деятельностной и преобразующей направленности образования.

Отказ от «знаниевой» парадигмы образования, в которой традиционно выстраивалась наша образовательная система, вовсе не означает отказа от полноценного обретения знаний. Это означает прежде всего принципиальное изменение педагогических подходов: знание может быть полноценным только при включении механизмов развития личности. *Знания, не нанизанные на стержень развития ребенка, на его способность добывать их самостоятельно, мертвы.* В свою очередь, человек, наполненный омертвевшими знаниями, не способен к развитию, к полноценной жизни, деятельности, к перемене труда.

Традиционное преобладание информационно-объяснительного подхода, ориентированного на передачу готовых знаний, – экстенсивный путь построения содержания и способов образования. В современном сверхинформативном мире – это тупик. Перевод образования на интенсивный путь может быть осуществлен при использовании деятельностного подхода в образовании, который ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка.

Этот подход противостоит методам и формам вербального образования, его моноличности и обезличенности. Он устраняет пассивность ребенка, который при таком образовании чувствует себя лишь *объектом*

внешних воздействий, делает его *субъектом* образовательного процесса, раскрывает в нем способность самостоятельно обретать, усваивать и использовать знания.

Деятельность ребенка – основной фактор его развития. И потому содержание образования, формы и методы его усвоения должны быть пронизаны, наполнены деятельностьюным началом, которое пробуждает в ребенке то, что К.Д. Ушинский назвал «врожденным стремлением человека к деятельности»¹.

10. Непрерывность образования обеспечивает, с одной стороны, преемственность различных ступеней образования и, с другой, – многомерное движение личности в образовательном пространстве.

Непрерывность образования – *это* и линейное, последовательное восхождение по ступеням образования, каждая из которых решает свой, относительно самостоятельный комплекс задач. *Это* – и освоение образовательных ступеней с разрывом во времени. *Это* – и возможность не только продолжения, но и смены типа образования, которая позволяет человеку переключаться из одной сферы деятельности в другую, т.е. возможность образовательного маневра личности на разных жизненных этапах, исходя как из ее потребностей и интересов, так и из новых потребностей развития страны.

Принцип непрерывности меняет само понимание задач и характера образования. **Сегодня образование нельзя приобрести на всю жизнь:** знания, полученные в школе, изнашиваются подчас раньше, чем школьный ранец. Отсюда исходная посылка и лейтмотив непрерывного образования – **образование не на всю жизнь, а через всю жизнь.** Поэтому одна из основных задач школы – не только пробудить самостоятельную мысль ребенка, научить его учиться, но и помочь ему осознать жизненную необходимость постоянного обновления образования.

Таковы основные, **базовые принципы** реформы образования в России. Они родились не на пустом месте и выросли не в изолированном от истории пространстве. Реформа образования 1992 г. впитала в себя выросшие в ходе предшествующих отечественных реформ, выстраданные и в значительной мере сформулированные идеи. Впитала в себя также и многие идеи, традиции мировой педагогической мысли. И одновременно попыталась по-своему ответить на те проблемы, которые вставали перед мировым образованием.

¹ Так назывался один из разделов фундаментального труда *К.Д. Ушинского* «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Сцепление, взаимопроращение исходных установок, целей и задач, базовых принципов реформы образования в России составляет *ее идеологию, ее этические основания. В ее ядре – два фундаментальных понятия, два ключевых слова: демократия и человечность*. Но тернист путь от демократизации к демократии, от гуманизации к гуманизму. В этом наглядно убеждает не только мировой, но и наш собственный, недолгий, но трудный реформаторский опыт.

Социально-психологические препятствия на пути реформ

Выше уже упоминалось, что в самом обществе, в общественном сознании таятся серьезные препятствия реформаторским изменениям. Они связаны в основном как с традиционной нашей ментальностью, так и с новым явлением – так называемым, «культурным шоком», той социально-психологической встряской, которой сопровождается смена общественного строя.

В успехе и характере реформаторских, модернизационных процессов традиции, ментальность общества, стереотипы общественного сознания имеют не менее, а может быть и более определяющее значение, чем исходный уровень социально-экономического и политического развития страны. Реформы неизбежно сталкиваются с этими стереотипами, поскольку должны так или иначе преодолевать, снимать их, чтобы обеспечить общественное развитие. *Реформы всегда стоят перед дилеммой: они неосуществимы, если не имеют опоры в ментальности населения, и они столь же неосуществимы, если эту ментальность не будут менять.*

В конечном итоге **изменение ментальности, общественного сознания – одна из главных стратегических задач реформ** и прежде всего – **образовательной реформы**. Ибо именно образование меняет ментальное пространство, закладывает в него новые ценностно-смысловые и мировоззренческие конструкты. Это действительно *самая главная и самая трудная из всех задач образовательной реформы, поскольку наиболее длительные и трудные изменения происходят в сознании людей*. Экономические и социальные сложности, как бы они ни были велики и опасны, раньше или позже преодолимы. Если будет меняться ментальность общества. Если общество выйдет из пассивно-созерцательной в деятельностную позицию. Если оно перестанет быть лишь объектом идеологической, политической и социальной хирургии и станет самостоятельным субъектом исторического творчества.

Особая трудность изменения ментальности современного российского общества состоит в сложном переплетении двух слоев этой ментальности. *Одного*, – связанного с исконными историко-культурными традициями. И *другого*, – определяемого наследием недавнего тоталитарного прошлого. Здесь есть и отдельно лежащие и взаимопроникающие, взаимоутяжеляющие пласты: неустойчивость демократических традиций, демократической культуры; привычность к несвободе и «властопотребность»; тяготение к авторитаризму и преклонение перед сильной властью, умноженное комплексом сервиллизма (раболепия); недооценка правовых норм и правил, личностного начала, небрежение личностью, ее интересами, самобытностью, ее правами на саморазвитие и самоутверждение; социальная инертность; тяга к уравнительности; нетерпимость; синдром национальной исключительности и т.д. Весь этот удвоенный груз давит, деформирует колеса реформ, затрудняя их вращение, замедляя ход преобразований.

И тем не менее, при нормальном реформаторском курсе власти, здесь нет оснований для отчаяния. Эти препятствия тоже со временем преодолимы. Надо только постоянно выделять и тщательно анализировать, *что* в параметрах российского общества, российского общественного сознания и менталитета способствует и *что* мешает реформам, процессу модернизации, *как* обеспечить «попадание» реформ в ментальность традиционным и инновационным путем.

Обычное противопоставление *традиций и инноваций* не только не продуктивно, но попросту неверно. Пространство их взаимодействия не плоскостное, не двухмерное, а трехмерное. Между традициями и инновациями, по сути, всегда оказывается *догма*, доминирующая в унаследованном нами тоталитарном сознании. И путь от традиции к инновации, как и обратный путь, нередко лежит через преодоление догмы. Задача реформатора и реформ в том и состоит, чтобы выбирать те пласты ментальности, на которые можно опереться, выбирать традиции, которые восприимчивы к инновациям, и инновации, которые ложатся на плодотворную почву традиций.

Не меньшую опасность для реформ, чем ментальные напластования, представляет на переходном этапе упомянутая выше ситуация социально-психологического шока. Она связана с крушением прежних идеологических опор, прежней системы ценностей, с трудностями адаптации к новым экономическим, социальным и политическим реалиям.

Эту ситуацию, через которую прошли все посттоталитарные страны, польские социологи сравнивали с дилеммой заключенного, много лет проведенного в тюрьме: покинуть тюрьму очень хочется, но преодолевают со-

мнения, что жизнь на воле будет еще более трудной¹. Поэтому, говоря словами Е. Мокшацкого, многие предпочитали «жить при социализме после его свержения»². Те же, кто не разделяли этих иллюзий, ощущали себя беженцами из старого общества, из старой культуры. Беженцами, оставшимися без привычных стен и крыши, без привычного идеологического скарба, без определенного комфорта ничем не замутненной ясности, когда все истины даруются «сверху», а не добываются в поту, собственным горбом, собственной головой и руками.

Данная фрустрационная ситуация резко усугубляется многими другими обстоятельствами. Назову только основные из них.

Во-первых, – это крайняя противоречивость самих новых реалий: прежнего государства уже вроде бы нет, но оно продолжает свое посмертное существование; на развалинах тоталитарного строя еще не возникло гражданское общество, но каркас старой административно-командной системы сохранился: отмеченная противоречивость дезориентирует, подчас душит, раздирает человека, распростертого на дыбе неустроенности новой и неустраненности старой жизни.

Во-вторых, – это разряженность пространства между прошлым и будущим, духовный, ценностный вакуум, отсутствие близкой и понятной людям общенациональной идеи, ощущение многими напрасно прожитой жизни и утрата чувства определенности в отношении будущего, неясность маршрута исторического пути страны – камо грядеши, Россия?

В-третьих, – это крайне избыточная социальная цена реформ, их неизбежное восприятие как развала и хаоса, неприятие характера и темпов перемен, все большее недоверие к власти, отчужденной от общества и человека, постоянно спотыкающейся в своих собственных коридорах, упорно наращивающей снежный ком просчетов, ошибок, преступлений.

В-четвертых, – бурная и весьма успешная спекуляция на этих ошибках, на общих трудностях реформ со стороны реваншистских и экстремистских сил, их необузданная демагогия, эффективность которой находится в прямой зависимости от просчетов власти.

Вся эта сфера реальных опасностей для модернизационного процесса – тоже не предмет пассивного созерцания реформаторов. Здесь, как и в отношениях со сферой ментальности, необходимы прежде всего усилия в двух направлениях: **во-первых**, – постоянное и терпеливое разъяснение сути проводимых реформ и, **во-вторых**, – преодоление прогрессирующего неудовлетворения общества этими реформами на основе взвешенной

¹ Dylewat Wiesnia. Poltica. W-wa. 1993. R. 37. № 6.

² Przedlad Sociol. (Lodz). 1993. № 3.

корректировки и концепции, и конкретных шагов реформ, выработки общественного консенсуса, общественного согласия в отношении к программам преобразований. В противном случае неизбежно то, что и произошло – дискредитация реформ, равно как и дискредитация принципов и идеалов демократии.

Внутрисистемные опасности

Общие трудности образовательной реформы существенно усугубляются многими внутрисистемными опасностями. Основная из них: «двойной» внутренний консерватизм школы – как *социального института* и как *педагогической системы*, помноженный на «двойной» социально-психологический шок – от распада старого общества и распада старой педагогической системы.

Внутренний консерватизм, инерционность системы образования имеют не только недостатки, но и свои очевидные достоинства – с этим в значительной мере связаны устойчивость школы, ее способность самосохраняться и удерживаться на плаву в штормовую погоду, ее сопротивляемость необузданному социальному экспериментаторству, самозащита от него. Но те же консерватизм, инерционность системы образования обуславливают и медленность ее эволюции, ее постоянное отставание, что особенно заметно на прорывных этапах реформы, когда общество вступает в полосу быстрого развития. Как отмечал выдающийся французский реформатор школы С. Френе: «Если прогресс идет со скоростью 10, то школа со скоростью 1».

Вместе с тем надо отчетливо различать два самостоятельных опорных слоя внутренней инерционности системы образования. В ее основании лежит не только *консерватизм социального свойства*, т.е. организации школы как социального института, но и глубокий, воинствующий *консерватизм старой, авторитарной педагогической системы* школы – с ее имманентным недемократизмом, с ее ориентированностью на внешнее воздействие, а не на внутреннюю мотивацию, на формирование определенного типа поведения, а не на развитие личности, на жестко, единожды заданный, иерархический характер педагогических отношений, а не сотрудничество в педагогическом процессе, на пирамидальную структуру этих отношений, когда все – от целеполагания до контроля – идет только сверху вниз.

На переходных этапах от старой к новой модели образования именно этот воинствующий педагогический консерватизм становится доминирующей силой удержания отживающего образовательного уклада; соци-

альная организация школы быстрее, мобильнее поддается трансформации.

Отмеченное различие оснований инерционности школы определяет и выбор направлений реформаторских действий на переходном этапе. Они должны не скользить только по поверхности социальных изменений, а углублять эти изменения, которые, будучи единожды запущены, имеют очевидную тенденцию к достаточно быстрому саморазвитию. Но главное, – они должны быть направлены вовнутрь, на преодоление «неизменяемости» педагогической системы школы, на размывание ее основного хребта – **авторитаризма**, на преодоление ее устойчивого иммунитета и к педагогическим, и к социально-педагогическим преобразованиям.

Основные причины сохранимости старой педагогической системы, как и консерватизма школы в целом, – их сопротивление инновационной деятельности и сохранение их герметичности, закрытости, отгороженности от общества. В этом качестве школа, – а точнее, та ее часть, которую не затронули перемены, – остается островком старой социальной системы, обломком прежней, статичной образовательной модели, нацеленной на воспроизводство старого в сущем, а не на производство и развитие нового.

Из этого следует кристальная очевидность того, что только начинает входить в поле зрения образовательной политики: ***развитие инновационного образовательного движения и разгерметизация школы***, преодоление ее отрыва от общества, ее включение в общественную жизнь и включение общества в жизнь школы – ***главные, стержневые направления реформаторских усилий на современном этапе***. Направления, определяющие и само содержание образовательной реформы, и ее характер, и ее перспективы.

Возвращаясь к проблемам ментальности и социально-психологического шока как к опасностям и препятствиям на пути реформы образования, следует отметить, что в педагогической среде эти проблемы особо обострены вследствие ее корпоративной замкнутости. Эта среда, в силу все той же искусственной отгороженности ее от общества, которую старательно выстраивала и пестовала прежняя тоталитарная система, в немалой своей части остается политически и социально инерционной, неготовой к происходящим изменениям. Причем эта неготовность с течением времени, по мере развития образовательной реформы все больше смещается из плоскости эмоционального неприятия перемен в плоскость профессиональной неподготовленности к их проведению.

Говоря языком политологов, в образовании – сверху до низу – «с этого листа предполагается творить актерам, которые "помнят" только ста-

рую, изжившую себя систему. Вполне естественно, что они спонтанно воспроизводят ее заново, думая, что творят нечто совершенно иное»¹.

Это обстоятельство необходимо постоянно иметь в виду при определении очередных стратегических задач образовательной реформы. В качестве *главной из этих задач* в рассматриваемом плане выступает как развитие инновационного движения в образовании, так и не решенная до сих пор проблема массовой и массированной инновационной подготовки и переподготовки педагогических кадров, в первую очередь – управленческих, радикальное и опережающее преобразование существующей и во многом изжившей себя системы этой переподготовки, и еще более – системы педагогического образования в целом. Это тем более важно, что набирающее размах и силу инновационное движение в образовании – ярчайшее свидетельство зарождения и развития нового типа гуманного, думающего российского педагога.

Условия успешности реформы

Трудности на пути реформы образования не были непредсказуемы. И потому надлежало, опираясь на опыт предшествующей реформаторской деятельности, определить и попытаться реализовать те условия, которые во многом обеспечивают жизнеспособность и успешность образовательных реформ. Существуют, по меньшей мере, семь таких условий.

Первое. *Государственное и общественное понимание значимости образовательных реформ, их всесторонняя государственная и, главное, общественная поддержка, заинтересованность различных слоев общества в их проведении и успехе.* «Общественное воспитание, – писал К.Д. Ушинский, – только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества»².

Второе. *Любая реформа только тогда перспективна, когда она проводится системно, охватывает весь комплекс проблем.* В нашем случае – от философии, права и экономики образования до его содержания

¹ Ильин М.В. Ритмы и масштабы перемен // Политические исследования. 1993. № 2. С. 59.

² Ушинский К.Д. Избранные труды. Кн. 1. С. 131.

ния и технологии обучения и воспитания. Попытки ухватить «основное звено», чему нас так долго и упорно учили, иллюзорны. Бесперспективно, к примеру, решать проблему монополизма, не решив вопрос о собственности... И столь же бесперспективно отрабатывать новую технологию обучения (пусть даже самую прогрессивную) на старом содержании образования в старой казарменной школе. И в том и в другом случае результат будет либо далекий от ожидаемого, либо прямо противоположный ему.

Третье. Любая реформа только тогда плодотворна, когда она направлена на вырост, на опережение. Когда она открывает, а не закрывает или стесняет пространство развития. В стартовой ситуации реформы и в каждом ее сегодняшнем дне отчетливо различимы тенденции, уводящие ее или во *вчера*, или в *завтра*. И от того, на какой из этих полюсов опирается реформа, зависит – сдвинет ли она жизнь или окажется на ее обочине.

Четвертое. Не менее важная предпосылка успешности всякой реформы – ее *способность к развитию, самокорректировке, саморегулированию* во времени и в реформируемом пространстве. Абсолютизация целей, средств, методов реформы, ее неспособность адаптироваться к меняющимся условиям бытия ведут, в лучшем случае, к ее торможению, в худшем, – к обвалу, поражению.

Пятое. Успешность реформы в значительной мере предопределяется ее общей целенаправленностью, ее *ориентацией на инновационный тип развития*, о котором говорилось ранее, выбором реперных точек этого развития. Однако недостаточно опираться только на «очаги» обновления образования, на экспериментальные площадки. Необходимо создать механизмы и среду для диффузии инноваций, запуская одновременно рычаги поддержки отстающих звеньев образовательной системы. Наиболее перспективной представляется модель «гусеницы-землемерки»: среднеразвитые звенья движутся только тогда, когда передние тянут, а задние подталкивают.

При этом нельзя не учитывать естественного, внутреннего противоречия между опережающими педагогическими идеями и практикой массовой школы. Это противоречие постепенно снимается по мере увеличения «оазисов обновления», точек роста реформы, расширяющих сферу и увеличивающих глубину ее влияния.

Шестое. Любая реформа только тогда жизнеспособна, когда она опирается не столько на волю «верхов», сколько, и прежде всего, на

потребность «низов». Когда в ее основе лежит установка не на командное, волевое действие, а на длительную созидательную работу, на выращивание перемен, на стимулирование и развязывание местных инициатив.

Все живое растет снизу. Неудачи большинства школьных реформ были обусловлены в первую очередь тем, что они конструировались «наверху», а затем «спускались вниз», что они были нацелены на внедрение, а не на выращивание. Но качественные изменения в образовании происходят лишь тогда, когда в них возникает потребность, когда школа осознает эту потребность и получает возможность ее реализовать.

Смысл деятельности тех, кто берется разрабатывать и проводить образовательную реформу – не в том, чтобы диктовать, что, где, когда и как следует делать, какие изменения производить и какие новшества внедрять, а в том, чтобы создать условия и возможности для обновления и развития школы, образования. Условия и возможности, при которых школа, педагогические коллективы смогли проявить и реализовать свою потребность в обновлении, выбрать свою собственную траекторию развития.

Это предполагает существенное изменение роли и функций государства в системе образования и кардинальную смену класса задач, решаемых органами управления этой системы, смену самого типа, характера их деятельности. Прежние надзирающие, фискальные, регламентирующие их функции отходят в небытие. Перед ними встает задача управления не объектами образовательной системы, а процессами развития образования, задача раскрепощения школы, устранения унитарности, единообразия и осредненности образования, задача создания многомерного и многоцветного образовательного пространства России.

И, наконец, **седьмое. Любое движение предполагает этапность.** И любая реформа будет обречена на провал, если она превышает степень прочности реформируемого материала, или чрезмерно упреждает «зону ближайшего развития» общественного сознания. Посему надо постоянно работать с этим сознанием, готовить его к адекватному восприятию новых идей и изменений, предупреждать их деформации, неизбежные в силу многих ментальных и социальных причин. Точно также реформу ждет крах, если она рассчитана на тотальные перемены, на повсеместное и одномоментное введение – по типу поворотов «все вдруг». Подобные повороты чреваты печальным исходом (они дают наибольшее число кораблекрушений).

Этот момент имеет не только *политический*, но и глубокий *этический смысл*. ***Сбалансированность целей и возможностей образовательной, как и всякой другой реформы, – непеременимое условие и гарантия ее успешного проведения.*** Иначе коромысло реформ может либо треснуть, либо соскользнуть с плеча реформатора.

2. Этапы подготовки и принятия реформы образования

Специфика подготовки и запуска реформы образования

Исторический опыт учит, что любая серьезная реформа от своего замысла до результатов проходит несколько этапов. Обычно это политическое действие трехчленно: ***подготовка реформы, ее законодательное принятие и этап проведения***, тем более длительный, чем масштабней и глубже сама реформа.

Первый этап – подготовка реформы. Это этап выработки ее идеологии и концепции, их общественное осознание, привлечение общественного мнения на сторону реформы в неизбежных столкновениях с ее противниками.

Второй этап – принятие реформы: этап максимального накала борьбы различных политических сил и общественных групп вокруг ее стержневых идей, когда решается судьба этих идей (т.е. судьба самой реформы), когда эти идеи, в ходе их законодательного или иного оформления, могут быть либо восприняты, либо обрезаны, либо вовсе пущены под откос.

И третий этап – проведение реформы: этап трудного эволюционного перехода от старого качественного состояния к новому, когда новое с переменным успехом, но все-таки завоевывает себе плацдарм за плацдармом, постепенно утверждая свое преобладание в жизни. Этот этап, как свидетельствует опыт – в том числе и современный, – наиболее длительный и болезненный. Он несет в себе не только широкие возможности, но и существенные угрозы. В частности – угрозу вырождения реформы в псевдореформу или, что еще хуже, ее постепенного перерождения в контрреформу.

В нашем конкретном случае эта общая схема реформ претерпела весьма существенную трансформацию (в силу целого ряда объективных и субъективных причин, о которых речь пойдет ниже). Более того, изменились сущностный смысл, сущностное содержание некоторых этапов реформы.

Во-первых, сама подготовка реформы имела принципиально новый качественный характер. Обычно реформы готовятся «наверху», а затем спускаются «вниз» – для «внедрения» в ту или иную сферу жизни. Здесь же ситуация была обратной: образовательная реформа в 1987–1988 гг. готовилась «внизу», силами передового педагогического сообщества, и в 1988 г. с помощью Февральского Пленума ЦК КПСС и Всесоюзного съезда работников народного образования была сделана попытка поднять ее «наверх» и «внедрить» во властное сознание.

Во-вторых, этапу подготовки реформы (июнь 1987 – июль 1988 гг.) предшествовал период активного ее неприятия властью и официальной педагогикой, противостояния ей, отрицания самой мысли о необходимости новой школьной реформы и столь же активная защита псевдореформы 1984 г.

В-третьих, этап принятия реформы также имел качественно иной характер. По существу, на Всероссийском съезде работников народного образования **произошло общественное принятие образовательной реформы** при активнейшей поддержке руководства вновь созданного Государственного комитета СССР по народному образованию – и прежде всего Г.А. Ягодина, В.Д. Шадрикова, Ф.И. Перегудова. Однако при сопротивлении Союзного правительства руководству Гособразования, при всем его старании, не удалось обеспечить **законодательное принятие реформы образования и ее реальный, широкий запуск.** Хотя были сделаны первые важные шаги по введению разнообразия образовательных учреждений – создание первых гимназий и лицеев, по корректировке содержания школьного образования, разработке нового учебного плана школы (до высот которого не смогли подняться все аналогичные ведомственные и академические поделки вплоть до 2002 г.) и др.

В-четвертых, этап запуска реформы образования был объективно задержан пробуксовкой, зависанием перестройки (январь 1989 – июль 1990 гг.), когда «верхи» не решались начать реформу, а «низы» уже приступили к ее активному продвижению. **Реальный запуск реформы произошел уже в лоне независимой России** усилиями российского Министерства образования, созданного в июле 1990 г.

Итак, **общая динамика развертывания образовательной реформы в 1985–1992 гг. включала в себя следующие этапы:**

1. Противостояние: середина 1985 – май 1987 г.
2. Подготовка реформы: июнь 1987 – июль 1988 г.
3. Общественное принятие реформы: август – декабрь 1988 г.
4. Зависание реформы: январь 1989 – июль 1990 г.

5. Запуск реформы в Российской Федерации – с августа 1990 г. и ее законодательное утверждение в июле 1992 г.

В рамках последнего этапа отчетливо видны *два взаимосвязанных периода*: 1) *старт реформы в «дورىночный» период*, социально и политически напряженный, но экономически относительно сбалансированный (август 1990–1991); 2) *активное продвижение реформы в условиях обвального вхождения в рынок* (1992).

На первых четырех этапах образовательная реформа формировалась и продвигалась как общесоюзная – в рамках бывшего СССР. Пятый, прорывной этап проходил уже в Российской Федерации, которая в сфере образования, как и в других областях жизни, решительно взяла на себя лидерство в реформах, рискованно и трудно обретая первый, объективно противоречивый опыт их проведения.

Как и любая другая, образовательная реформа по мере своего зарождения и развития проходит полосы препятствий с разным набором барьеров. На первом-третьем этапах реформы – при ее подготовке и принятии основными были барьеры идеологические. В годы зависания реформы и в первый, «дورىночный» период ее запуска самыми труднопреодолимыми стали барьеры политические и социальные. В 1992 г. наибольшая доля риска была связана с экономическими барьерами. Именно в 1992 г., а не ранее, как пытались это доказать многие из тех, кто, ссылаясь на экономические трудности, либо оправдывал ими свое бездействие, либо обманывал себя, либо попросту саботировал образовательную реформу. С конца 1992 г., в связи с обострением внутривнутриполитической ситуации и активизацией реваншистских сил, на передний план, наряду с экономическими, вновь выходят идеологические и политические барьеры, порождая явную опасность утраты идеологии и деформации общего курса российской образовательной реформы. Эта ситуация позднее усугубляется «российским термидором» и нарастающим социально-экономическим кризисом, что еще более утяжеляет ход реформы, о чем речь пойдет далее.

Понимание сути полосы препятствий на том или ином этапе реформы необходимо не только для определения тактики их преодоления, но и для выбора стратегии разработки и реализации образовательной реформы. Собственно эта стратегия и определяет способы преодоления барьеров на пути реформы, позволяет концентрировать усилия, интеллектуальные и материальные ресурсы на основных направлениях реформаторского прорыва. Это особенно отчетливо видно на примере первых этапов образовательной реформы, когда ее разработчикам, как и многим другим, было ясно то, что «отцы перестройки» осознали лишь на ее излете.

На заре перестройки ее зачинателям казалось, что преодолеть неотвратимо надвигающийся кризис можно с помощью ускорения экономического развития страны. Но предложенный лозунг «ускорения» вел к движению не только традиционно экстенсивному, бесперспективному, но и во многом опасному: ведь предлагалось ускорять то, что по сути целенаправленно скатывалось в пропасть. В полной мере это относилось и к школе, кризис которой, как уже отмечалось, только обострился в результате школьной реформы 1984 г.

Вскоре стало ясно, что старая экономическая телега может двигаться лишь с отпущенной ей скоростью – ей не стать самолетом или даже паровозом, что надо менять весь экономический механизм. Нужна радикальная экономическая реформа. Но и она (как и предпринятая тогда же попытка реформирования школьной реформы) оказалась неосуществимой вне общего контекста социальных и политических преобразований. Так на повестку дня стала реформа политической системы. Но и здесь «вдруг» открылось, что в конце реформаторского туннеля стоит главное препятствие – надолбы отживших идеологических догм, сдерживающих и экономические, и политические, и социальные, в том числе школьные преобразования.

Изначальная очевидность этого главного препятствия предопределила исходную острую идеологическую направленность концепции образовательной реформы. И соответственно – острую и длительную борьбу против нее. Эту борьбу возглавил «лично» Отдел науки и учебных заведений ЦК КПСС, мобилизовав на фронтальные, эшелонированные атаки всю вскормленную им рать официальной педагогики. Данное обстоятельство и явилось основной причиной задержки подготовки новой образовательной реформы, появления первого этапа ее предподготовки, а точнее – отчаянного ей противостояния.

Противостояние (середина 1985 – май 1987 г.)

Две основные черты определяли сущность и характер этого этапа образовательной реформы: мощный, доселе невиданный в советское время *подъем общественно-педагогического движения*, формирующего основной корпус идей обновления школы, и упорное *противостояние* этим идеям властных образовательных структур и официальной педагогики.

Стержнем, мотором общественно-педагогического подъема в эти годы стала «Учительская газета», возглавляемая **В.Ф. Матвеевым**. «Учи-

тельская газета» – уникальное явление в истории советской журналистики и советского образования. Она едва ли не первой встала на баррикады перестройки, повела борьбу с затхлым наробразовским ведомством, с обскурантизмом в школе и педагогике, с педагогическими асоченскими и катковыми. Она стала провозвестником и организатором нового общественно-педагогического подъема, разбудила учительство, общественно-педагогическую мысль, выдвинула *новую педагогическую идеологию – педагогику сотрудничества*, дала первые чертежи новой школы.

Вокруг матвеевской газеты концентрировались лучшие педагогические силы страны – педагоги-новаторы, передовые ученые и учителя, ведущие публицисты. Среди последних неоспоримое лидерство принадлежало С.Л. Соловейчику, выдающемуся педагогическому мыслителю-гуманисту, блестящие статьи которого сыграли ведущую роль в пробуждении учительского самосознания. Соловейчик был камертоном, совестью новой педагогики, самым активным и талантливым проповедником ее ценностей и идеалов.

Неуемной энергией сотрудников газеты, и в первую очередь А.И. Адамского, формировались передовые фаланги молодых инновационно настроенных педагогов, первые в стране свободные учительские объединения – клубы творческой педагогики «Эврика», положившие начало созданию Союза учителей. Обращение к истокам, к историческим корням помогло «Учительской газете» и поднявшемуся за ней учительству осознать себя субъектами *общественно-педагогического движения* – удивительного и до сих пор малоисследованного феномена истории отечественного образования, вычеркнутого из педагогического сознания в советский период.

Середина 1985 – начало 1987 гг. были временем пристального внимания общества к образованию. Многочисленные выступления прессы, знаменитые останкинские вечера педагогов-новаторов активно формировали в общественном сознании понимание первостепенной важности проблем образования, необходимости его всестороннего обновления. Наиболее крупным и значительным событием этого периода стал опубликованный 18 октября 1986 г. в «Учительской газете» манифест педагогов-новаторов *«Педагогика сотрудничества»*. Он вызвал огромный сочувственный резонанс в учительстве и вместе с тем бешеную реакцию противников перестройки школы.

И до публикации этого манифеста образовательная партократия, наробраз, официальная педагогика яростно обрушивались на «Учительскую газету», на идеи обновления школы. Теперь же было решено дать им сокрушительный бой. По поручению все того же Отдела науки и учебных

заведений ЦК КПСС роль штурмового отряда взял на себя Президиум АПН СССР, который в декабре 1986 г. предпринял попытку разгрома педагогов-новаторов и педагогики сотрудничества. Официальная педагогика решительно осудила новаторство, выдворив его за пределы педагогической науки, и заявила, что оно «наносит науке непоправимый вред», «противопоставляя практику теории, которая всегда должна играть ведущую роль».

Сегодня об этом «приговоре» может быть и не стоило бы вспоминать, если бы не сохранялась устойчивая аллергия против практикоориентированной науки (идеи которой многие годы отстаивал академик В.В. Давыдов) и против опережающего воздействия практики на теорию. Между тем в различные исторические периоды в силу тех или иных причин соотношение формул «теория–практика–теория» (Т–П–Т) и «практика–теория–практика» (П–Т–П) было различным. Педагогическая практика России середины XIX столетия мало что давала К.Д. Ушинскому для создания педагогической теории, и он выстраивал свою педагогическую концепцию, внося в педагогику фундаментальные идеи своей эпохи, в соответствии с первой из указанных формул (детально зная, что представляла собой педагогическая практика его времени).

Напротив, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, также опираясь на основополагающие идеи своего времени, шли в построении своей теории и от собственной практики, и от всей той богатейшей (и еще малоизученной) педагогической действительности, которую рождали 1920-е гг. и «оттепель» второй половины 1950-х гг.

В середине 1980-х гг. (и во многом сегодня) именно передовая педагогическая практика вела (и в значительной мере ведет) за собой педагогическую теорию. Этого не могла и не хотела признать в 1980-х гг. убого самодостаточная официально-академическая педагогика. Не хотела и не могла, ибо педагогическое новаторство олицетворяло собой вызов этой педагогике и существующей официально-педагогической практике, прорыв в науке, принципиально иной нравственный выбор.

Перестроечное время требовало, однако, хотя бы обозначения видимости перемен. И если АПН СССР – цитадель застоя официальной педагогики еще могла оставаться на его обочине, то Министерство просвещения СССР, находясь в структуре правительственной власти, вынуждено было все-таки хоть как-либо реагировать на перестроечные настроения этой власти.

Одной из таких реакций, весьма неадекватной, был опубликованный 31 января 1987 г. проект нового Устава средней общеобразовательной школы. Этот проект наглядно демонстрировал раздвоение Минпроса

СССР между желанием сохранить старый порядок вещей и необходимостью внести в него хотя бы частичные изменения. Проект, по существу весь обращенный в прошлое, вызвал резкую отповедь учительства и научно-педагогической общественности. «Учительская газета» опубликовала убийственные отзывы на проект, отмечая, что учителя восприняли его «с недоумением, растерянностью, а то и с гневом»¹. В итоге проект был похоронен в министерских недрах.

Аналогичной и столь же неадекватной реакцией на перестроечные процессы был и созданный российским Минпросом полгода спустя Всероссийский съезд учителей. Этот съезд, начавшийся 2 июня 1987 г., также стоял спиной к проблемам обновления школы. Он присягал на верность школьной реформе 1984 г. и целиком шел в ее русле, обвиняя учителей в том, что их неподготовленность – основное препятствие на пути этой реформы. Между тем, за день до открытия съезда автором этих строк в «Правде» впервые была высказана мысль о необходимости коренного реформирования школьной реформы².

Время брало свое. Наступал этап решительной и активной подготовки новой образовательной реформы. Ему можно было еще противостоять, но уже нельзя было с ним не считаться. В день открытия российского учительского съезда Министерство просвещения СССР (не без влияния названной статьи в «Правде») приняло решение о переносе назначенного на осень 1987 г. аналогичного всесоюзного съезда. Перенос затянулся. Этот съезд состоялся лишь полтора года спустя в декабре 1988 г.

Подготовка реформы (июнь 1987 – июль 1988 г.)

Перенос Всесоюзного учительского съезда был значительной победой общественно-педагогического движения. Он свидетельствовал, во-первых, о нарастающем влиянии этого движения на образовательную власть и, во-вторых, о растерянности этой власти перед лицом необходимости реформирования «буксующей» школьной реформы 1984 г.

Впрочем, и сама образовательная власть становилась уже неоднородной. Назначенный первым заместителем министра просвещения СССР А.А. Коробейников выступил активным сторонником новой реформы образования. Подготовленные им, совместно с заместителем министра В.Д. Шадриковым и автором настоящей книги, так называемые

¹ Учительская газета. 1987. 25 августа.

² Днепров Э. Верю в учителя // Правда. 1987. 1 июня.

«июльские тезисы» Минпроса СССР¹, скромные по сегодняшним меркам, в то время прозвучали энергичным призывом к обновлению школы и были горячо приняты учительством.

Осень 1987 г. стала временем не только всеобщего общественного, но и «верховного» признания необходимости пересмотра школьной реформы 1984 г. 14 ноября в «Советской культуре» была опубликована статья, в которой раскрывался порочный характер этой реформы и показывалось, что она «не только не разрешила ни одно из противоречий современной школы, но, напротив, обострила их, серьезно усугубив положение школьных дел»². На следующий день после появления этой статьи ее автор был вызван к секретарю ЦК КПСС Е.К. Лигачеву, а еще через три дня Лигачев выступил на внеочередном заседании президиума АПН СССР, где заявил о необходимости проведения новой реформы образования и о подготовке посвященного ей Пленума ЦК КПСС. После этого в ЦК КПСС была проведена серия встреч-совещаний с педагогической общественностью, которые стали началом подготовки предстоящего Пленума ЦК. Одновременно автор этих строк получил указание от Е.К. Лигачева готовить материалы для его доклада на этом Пленуме в феврале 1988 г. Подготовку этих материалов в течение двух месяцев вела небольшая команда – ядро будущего ВНИКа «Школа».

Работа по подготовке материалов для Пленума ЦК не прошла бесследно. Многие идеи, в том числе заявленные автором данных строк ранее в центральной печати, были включены в пакет материалов для Пленума ЦК КПСС и прозвучали в докладе Е.К. Лигачева на этом Пленуме, обретая статус «партийных установок». В частности: признание неэффективности школьной реформы 1984 г. и неотложности новых, решительных шагов по перестройке образования; отказ от тотальной унификации школы, от традиционного понимания всеобуча и смешения его с обязательным образованием; глубокая, всесторонняя демократизация и гуманизация образования; введение вариативного и дифференцированного обучения; отказ от профессионализации общеобразовательной школы и от единообразия профессионального образования; широкое привлечение общественности к школьному делу и переход к концепции государственно-общественного управления системой образования; необходимость выработки общегосударственной стратегии развития образования и объединения образовательных ведомств в единый Госкомитет по образованию; насущность коренной реорганизации АПН СССР, выведения ее из под-

¹ Учительская газета. 1987. 14 июля.

² *Днепров Э. Учиться учить // Советская культура. 1997. 14 ноября.*

чинения Минпроса Союза и др. На Пленуме ЦК Академия была подвергнута резкой критике «за уход от острых проблем развития народного образования, отрыв от жизни, келейность, за отсутствие должной гласности и демократизма»¹.

В условиях всеобщего «партподслушивания» и «незыблемости» установок ЦК КПСС февральский (1988) Пленум сыграл решающую роль в утверждении курса на обновление образования. И хотя Отдел науки и учебных заведений ЦК КПСС усиленно поработал над тем, чтобы снять в Постановлении Пленума многие острые проблемы, содержащиеся в докладе, в этом Постановлении оставалось главное – прямое поручение образовательным ведомствам приступить к разработке Концепции общего среднего образования.

Созданный в марте 1988 г. на базе трех существовавших союзных образовательных ведомств (Минпрос, Минвуз и Госпрофобр) Государственный комитет СССР по народному образованию энергично воспринял это поручение ЦК. Убедившись после некоторого зондирования АПН СССР в ее неспособности к динамичной разработке Концепции общего среднего образования, руководство нового комитета приняло решение об организации специально для этой работы Временного научно-исследовательского коллектива. Так, благодаря поддержке Г.А. Ягодина и его первого заместителя В.Д. Шадрикова 1 июня 1988 г. был создан **ВНИК «Школа»**. Создан после тринадцати бесплодных двухгодичных моих обращений в различные инстанции.

Президиум АПН СССР попытался воспрепятствовать созданию и работе ВНИКа «Школа», но, столкнувшись с решительной его поддержкой со стороны академиков А.В. Петровского и В.В. Давыдова, вынужден был уступить. Ядро ВНИКа составили сотрудники институтов академии, в том числе академики В.В. Давыдов, А.В. Петровский, члены-корреспонденты АПН СССР Ш.А. Амонашвили, В.П. Зинченко, Б.М. Неменский.

Дальнейший ход работы над Концепцией общего среднего образования, острое соперничество в этой работе ВНИКа «Школа» и АПН СССР, создавшей аналогичный коллектив для решения той же задачи, результаты этого соперничества достаточно хорошо известны по многочисленным публикациям прессы. ВНИКу, с момента его запуска, понадобилось всего семь недель, предельно динамичных и напряженных, чтобы представить Концепцию общего среднего образования на суд заказчика и педагогиче-

¹ Материалы Пленума Центрального комитета КПСС. 17–18 февраля 1988 года. М., 1988. С. 38.

ской общественности¹. И не только – концепцию, но и проект нового Положения о средней общеобразовательной школе, в котором материализовывались все основные идеи концепции. За эти семь недель – миг в историческом пространстве – стояли долгие годы исследований, годы раздумий о судьбах образования и сопротивления педагогике тоталитаризма.

ВНИК «Школа» явился первой моделью нового научного учреждения в образовании, в деятельности которого были воплощены передовые подходы к организации педагогической науки:

– органическое сочетание фундаментальности, практикоориентированности и проектной направленности научных разработок;

¹ В разработке Концепции общего среднего образования приняли участие: Э.Д. Днепров – руководитель ВНИК «Школа», заведующий лабораторией НИИ общей педагогики АПН СССР; В.М. Пивоваров – заместитель руководителя ВНИК «Школа», заведующий лабораторией НИИ общей педагогики АПН СССР; Ю.В. Крупинов – ученый секретарь ВНИК «Школа», учитель; А.М. Абрамов – старший научный сотрудник НИИ содержания и методов обучения АПН СССР; Б.М. Бим-Бад – старший научный сотрудник НИИ общей педагогики АПН СССР; В.А. Болотов – декан психолого-педагогического факультета Красноярского университета; О.С. Газман – заведующий лабораторией НИИ общих проблем воспитания АПН СССР; Ю.В. Громыко – старший научный сотрудник НИИ управления и экономики народного образования АПН СССР; В.В. Давыдов – академик АПН СССР, заведующий межинститутской проблемной лабораторией АПН СССР и лабораторией НИИ дошкольного воспитания АПН СССР; Д.Б. Дмитриев – старший научный сотрудник НИИ управления и экономики народного образования АПН СССР; В.П. Зинченко – член-корреспондент АПН СССР, заведующий кафедрой Московского института радиотехники, электроники и автоматики; И.И. Ильясов – доцент факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; Е.Б. Куркин – педагог, руководитель регионального педагогического эксперимента в г. Урай Тюменской области; Е.А. Ленская – старший научный сотрудник НИИ содержания и методов обучения АПН СССР; Б.М. Неменский – член-корреспондент АПН СССР, народный художник РСФСР; В.Б. Новичков – заместитель директора Московского областного института усовершенствования учителей; А.В. Петровский – академик АПН СССР, заведующий лабораторией НИИ общей педагогической психологии АПН СССР; Е.Ф. Сабуров – заведующий лабораторией Московского института радиотехники, электроники и автоматики; В.С. Собкин – старший научный сотрудник НИИ художественного воспитания АПН СССР; В.И. Слободчиков – старший научный сотрудник НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР; А.Н. Тубельский – директор школы № 734 Москвы; В.В. Фирсов – заместитель директора НИИ содержания и методов обучения АПН СССР; А.М. Цирульников – старший научный сотрудник НИИ общей педагогики АПН СССР.

- их комплексный, междисциплинарный характер (в коллективе работали представители разных отраслей знания – педагоги, психологи, философы, социологи, экономисты, юристы, культурологи и др.);
- преодоление замкнутости этих разработок от учительства, общества, смежных наук, культуры;
- совместная исследовательская деятельность ученых, управленцев и практиков школы;
- программно-целевое планирование и финансирование научно-практических программ и проектов, четко ориентированных на конечный результат;
- полная самостоятельность деятельности ВНИК, гибкость его внутренней организационной структуры, активное использование хозяйственных механизмов для проведения экспресс-исследований и вариативных поисковых работ;
- создание широкой сети экспериментальных площадок (в Краснодарском и Красноярском краях, в Москве, Харькове, Кемерово и других городах).

ВНИК «Школа» представлял собой монолитное и в то же время мобильное, добровольное объединение единомышленников – ученых и практиков (в среднем около 150 человек). И вместе с тем он был открытым научно-образовательным сообществом, в котором сотрудничало свыше трех тысяч ученых и учителей из разных районов страны. Сам термин «**ВНИК**» уже в конце 1980-х гг. стал именем нарицательным – в научном и образовательном лексиконе им обозначались высокопродуктивные, динамичные, творческие коллективы, создаваемые для решения конкретных практических и исследовательских проблем.

В лице ВНИКа «Школа» передовая отечественная педагогическая наука оказалась на высоте тех социально-педагогических задач, которые выдвигал период перестройки, оказалась способной принять вызов времени. Основная заслуга ВНИК «Школа» состояла в разработке философско-теоретических оснований и целостной концепции новой школьной реформы, общих контуров и механизмов создания демократической и гуманистической школы. Деятельность коллектива отличал комплексный подход к вопросам реформирования образования – от философии и идеологии образования до проблем экономики школьной системы и управления ею, содержания образования и педагогических технологий. Ключевые идеи своей концепции реформирования школы ВНИК воплотил в нормативно-правовых документах, заложивших фундамент прогрессивного российского Закона «Об образовании», принятого в 1992 г.

Документы и разработки ВНИК «Школа» составили основу российской образовательной реформы. Ее философским, теоретическим и правовым основанием стали два основополагающих документа ВНИКа, одобренных позднее Всесоюзным съездом работников народного образования (декабрь 1988 г.), – Концепция общего среднего образования и Положение о средней общеобразовательной школе. Эти документы призваны были поставить в центр образования личность учащегося, поднять престиж образования, статус учителя, ввести в жизнь новые принципы национальной образовательной политики и государственно-общественного управления образованием.

ВНИК «Школа» впервые начал разработку экономической и правовой реформ в образовании, новых принципов управления образованием, концепции возрождения и развития национальной школы, регионализации образования, проблем педагогических инноваций, социологии образования, создания психологической службы в образовании, диагностики психического развития детей, обновления содержания образования, подготовив новые концепции и программы преподавания ряда учебных дисциплин – языкового цикла, истории, географии, физики, химии, биологии, математики, естественнонаучного и художественного образования и др. В 1989 г. ВНИК предложил первый опыт разработки базисного учебного плана. В 1988–1989 гг. ВНИК издал более ста научных работ, не считая многочисленных журнальных и газетных публикаций сотрудников коллектива.

ВНИК «Школа» стал основоположником и своеобразным символом перестройки российского образования и педагогической науки. В его работах, в его деятельности берут свое начало, по сути, все идеи российской образовательной реформы. Более того, концептуальные разработки ВНИКа до настоящего времени продолжают задавать верхнюю планку реформирования образования.

Общественное принятие реформы (август–декабрь 1988 г.)

29 июля 1988 г. разработанная ВНИКом «Школа» Концепция общего среднего образования была принята Госкомитетом СССР по народному образованию, а 5 августа на коллегии Госкомитета, несмотря на активное сопротивление Президиума АПН СССР, был одобрен и представленный ВНИКом проект Положения о средней общеобразовательной школе. Характерно, что на коллегии Гособразования в ряду объектов атаки представителей академии одним из центральных стала возрожденная ВНИКом

из Положения о единой трудовой школе 1918 г. мысль о создании советов школы. Эта мысль академиками единодушно была признана экстремистской.

В конце августа 1988 г. документы ВНИК «Школа» и альтернативная концепция АПН СССР были опубликованы для всеобщего обсуждения в «Учительской газете». Это обсуждение, проходившее в течение четырех месяцев бурно и заинтересованно на страницах почти всех центральных изданий, в учительских и научно-педагогических коллективах, стало высшей точкой подъема возникшего несколько лет назад общественно-педагогического движения.

В результате проведенной дискуссии учительством и общественностью была принята Концепция общего среднего образования, предложенная ВНИКом «Школа». Об итогах дискуссии достаточно полно можно судить по следующим небольшим извлечениям из многочисленных публикаций прессы:

«Концепция ВНИКа и АПН отражают два взгляда, две позиции. Первая – современные научные идеи и передовой новаторский опыт. Вторая – консерватизм, несколько подслащенный и подкрашенный»¹; в этой второй концепции «многое укоренилось из документов застойных лет»².

«Основная линия раздела между двумя вариантами концепции в следующем: в проекте АПН личность существует для государства, в концепции временного коллектива – государство для личности»³.

«Уникальность нынешней ситуации – в принципиальной новизне самих подходов ВНИКа к образованию, к личности ребенка, которых в подобных документах не было, пожалуй, с 20-х гг. ...ВНИК опирался на очень широкий отечественный и мировой опыт педагогики»⁴.

«Концепция собрала все лучшее, что родилось в педагогической науке и практике за последние годы»⁵. «Разработанная в русле идей перестройки, она конкретизирует пути обновления школы»⁶.

«Концепция ВНИКа – это поистине революционная перестройка»⁷. Она «...открывает народному образованию добрые перспективы. В ней представлена реальная программа демократизации и гуманизации всей школьной жизни, направленная на развитие творческого потенциала каж-

¹ Учительская газета. 1988. 29 сентября.

² Известия. 1988. 15 декабря.

³ Учительская газета. 1988. 22 ноября.

⁴ Комсомольская правда. 1988. 18 сентября.

⁵ Учительская газета. 1988. 1 сентября.

⁶ Советская Россия. 1988. 9 декабря.

⁷ Учительская газета. 1988. 22 ноября.

дого ученика и каждого учителя. Этим перемен давно ждет и наша школа и наше общество»¹.

Накануне Всесоюзного съезда работников народного образования документы, разработанные ВНИКом «Школа», одобрил и принял Оргкомитет съезда. Однако поскольку перед самым съездом Отделом науки и учебных заведений ЦК КПСС вновь был организован мощный натиск на эти документы, в обществе возникли реальные опасения за их судьбу. Отражая эти опасения, «Литературная газета» писала: «ВНИК – коллектив нового типа, собранный по "гамбургскому счету" из ученых-педагогов и "смежников" (от философов до социологов). Спасибо Г. Ягодину, что вспомнил принцип отбора кадров в аварийной ситуации: нужны конструктивные умы. ВНИК наготовил немало полуфабрикатов из самых натуральных продуктов без всякой химии: осталось лишь "разогреть" их на съезде, и они готовы... омолодить нашу школу. К сожалению, немало шансов, что их просто "съедят" на съезде»².

Этого, однако, не произошло ни до съезда, ни на самом съезде, благодаря завидному гражданскому мужеству Г.А. Ягодина, не поддавшегося резкому нажиму «товарищей по партии» из ЦК КПСС. Незадолго до открытия съезда Г.А. Ягодин однозначно заявил: «Если долгое время мы пытались нескончаемые беды нашего народного образования прикрыть лозунгами и спасительными общими цифрами, то сейчас располагаем – спасибо энтузиастам ВНИКа – разработанной стратегией лечения, основанной на продуманных и четких рекомендациях. Можно надеяться, что обновление школы все-таки состоится»³.

И оно-таки состоялось – во многом благодаря Г.А. Ягодину и начиная с его усилий.

В нашем общественном сознании прочно укоренилось убеждение, что любая реформа, процесс ее подготовки и принятия – это прежде всего прерогатива верховной власти. Мы забыли или не сумели увидеть уникальный отечественный и мировой опыт подготовки реформ «снизу», и «вдруг» сами стали творцами такого опыта. Но ни у участников Всесоюзного съезда работников народного образования, проходившего 20–22 декабря 1988 г., ни у руководства Гособразования СССР не хватило окаянства и исторического видения, чтобы признать, что **именно этот съезд стал субъектом принятия новой реформы образования, что впервые в истории отечественного просвещения процедура принятия**

¹ Учительская газета. 1988. 26 ноября.

² Литературная газета. 1988. 14 декабря.

³ Труд. 1988. 18 декабря.

реформы, равно как и сама реформа, явились актом общественного действия.

Та реформа образования, которая четыре года спустя была законодательно утверждена в России, родилась в 1988 г. и была принята именно на этом декабрьском съезде. Все последующие ведомственные шаги Гособразования СССР (1989–1991), решения Верховного Совета, Правительства и Министерства образования Российской Федерации (1990–1992) явились лишь поддержкой, продвижением, развитием этой реформы¹. Собственно властных директив по ее принятию ни в Союзе, ни в Российской Федерации до 1992 г. не было. **До этого времени реформа оставалась беспрецедентной акцией общественного творчества и гражданского самовыражения в сфере образования. В этом ее уникальность, ее главное отличие от всех последующих российских реформ, которые она опередила, как минимум, на три года.**

Зависание реформы (январь 1989 – июль 1990 г.)

Начало 1989 г. было ознаменовано событием, которое сыграло роковую роль в жизни набиравшего силу, но еще не окрепшего общественно-педагогического движения и предвещало незавидное ближайшее будущее школьной реформы. Отдел науки и учебных заведений ЦК КПСС совершил еще один и, может быть, самый главный свой охранительный «подвиг». Произошла «реорганизация» (а фактически убийство) прежней матвеевской «Учительской газеты». Ей был дарован статус органа ЦК КПСС, и под этим предлогом от нее был отстранен В.Ф. Матвеев как фигура, по номенклатуре не соответствующая новому столь высокому рангу газеты. Некоторое время пробыв в переходном состоянии, «Учительская газета» вскоре начала откровенное, нескрываемое попятное движение. Мотор общественно-педагогического движения заглох, его инерция еще оставалась, но постепенно угасала.

Этот «подвиг» Отдела науки и учебных заведений ЦК КПСС оказался последним для его руководства и его старого состава. Вскоре Отдел

¹ Принятый в июле 1992 г. Закон Российской Федерации «Об образовании» вобрал в себя и юридически закрепил все основные идеи и положения этой реформы. Ее ведущие направления были одобрены в августе того же года Правительством Российской Федерации при рассмотрении «Программы реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ».

возглавил В.В. Рябов, расчистивший это воинствующее гнездилище махового застоя. Рябов пытался энергично поддержать новую школьную реформу, критикуя Гособразование СССР за ее торможение, пытался действовать реорганизации АПН СССР. Однако ни школьную реформу, ни академию сдвинуть с мертвой точки ему так и не удалось. Как не удалось и восстановить прежнюю «Учительскую газету».

Наступило другое время – время мертвой перестроечной зыби. Перестройка вошла в полосу стагнации. Вера в нее, в ее способность что-либо изменить в стране таяла, как мартовский снег. И сама власть, и общество все более от нее отчуждались. Анемия, вялость, нерешительность, противоречивость, невосполнимый дефицит политической воли – все это отражало нарастающую деградацию верховной перестроечной власти.

Последовавшие после съезда полтора года зависания школьной реформы, на первый взгляд, были временем типичной аппаратно-бюрократической аберрации. Реформа вроде бы есть и вроде бы ее вовсе нет. Но это только на первый взгляд. Наши привычные ссылки на бюрократические проволочки весьма поверхностны. Аппарат – чуткий барометр, мгновенно фиксирующий малейшие изменения в общей политической атмосфере. Эти изменения – политическое противостояние в обществе, в «верхах» и удерживали устойчиво стрелку аппаратного барометра между отметками «пасмурно» и «переменчиво».

Переменчивость становилась как бы символом перестроечной власти. Она отражала перманентные колебания этой власти, при удручающем обилии слов и не менее удручающем вакууме действий. Она создавала лишь видимость реформ, в том числе и школьной. Полгода ушло, чтобы под напором снизу опубликовать принятое съездом работников народного образования новое Положение о школе. Одобренная им концепция школьной реформы затерялась где-то в изгибах политического курса, так и не добравшись до печатного станка. О разработке конкретной программы проведения этой реформы и вовсе не шло речи.

В итоге, *реформа была, по существу, заблокирована «сверху»*. Как сказал директор одной из краснодарских школ, «учитель поднял ногу и не знает, поставить ее или приставить», т.е. сделать шаг вперед или оставаться на месте. В таком подвешенном состоянии, с поднятой ногой значительная часть учительства страны пребывала полтора года.

Ситуация зависания реформы усугублялась и правовым двоевластием в школе. Прежний устав школы, утвержденный в 1970 г. Совмином СССР, в юридическом отношении явно перевешивал ведомственное Положение о школе, принятое Гособразованием. Это создавало поле для различного рода спекуляций и объективно парализовало школьную ре-

форму. Не способствовали ее продвижению и постоянные сетования властей на недостаток средств. По существу, как уже отмечалось, это был лишь весьма примитивный способ уклонения от реформы.

В образовании, как и в аграрном секторе, в рассматриваемый период отчетливо проявились *два принципиально различных подхода к реформе. Первый – ресурсный, экстенсивно-административный*, базирующийся на сохранении старых производственных отношений в селе (школе) и старой модели самого села (школы). *И второй – социально и экономически интенсивный*, нацеленный на внутреннее преобразование и этих отношений, и этих моделей.

Ресурсный подход (при всем том, что деньги образованию безусловно необходимы), если им ограничиться, может привести и приводит к консервации реформы образования, ибо при этом игнорируются огромные внутренние возможности, внутренние механизмы обновления школы. Этот же подход безотказно работает и на оправдание неспособности к реформаторскому действию, а то и прямого бездействия: не дали денег, и все. Запуск же внутренних механизмов, направленных на изменение отношений в сфере образования и самой модели образования, позволяет включить *главный ресурс образовательной реформы – свободу*.

Эта задача и определила основные направления деятельности разработчиков реформы в 1989 – первой половине 1990 г.: дальнейшее отлаживание и практическая апробация *нового экономического механизма в образовании*, разработанного летом 1988 г. во ВНИКе группой Е.Ф. Сабурова (продвижение здесь было столь значительным, что этот механизм решением союзного Правительства был тогда же распространен на всю социальную сферу); отработка новых принципов и новых моделей управления развитием образования; изменение внутреннего строя, уклада школы и первые шаги по обновлению содержания школьного образования – расчистка старых программ и учебников, подготовка новых дифференцированных и интегрированных учебных курсов, формирование структуры и содержания базового учебного плана средней общеобразовательной школы, который был утвержден Гособразованием 22 сентября 1989 г., и т.д.

Одновременно разрабатывались концепция *правовой реформы в образовании* и проект новых «Основ законодательства СССР и союзных республик о народном образовании», построенный на фундаментальных принципах общей идеологии образовательной реформы. Работа над этим проектом, который был одобрен Гособразованием, но так и не проведен им в жизнь, не осталась втуне. На следующем этапе реформы она позво-

лила достаточно динамично подготовить и представить в Верховный Совет Российской Федерации проект российского Закона «Об образовании».

Период анемии перестроенной власти и зависания школьной реформы, ее определенного блокирования «сверху» был вместе с тем и временем глубокой внутренней работы в «низах», временем интенсивного освоения идей обновления школы, первых опытов их практической реализации. В учительстве это время назвали *«проникновением»*. Социальная база новой идеологии образования неуклонно расширялась, о чем свидетельствовали постоянно проводимые ВНИКом «Школа» социологические исследования. Росла и ее интеллектуальная, моральная, деятельная поддержка в учительской среде.

Многие регионы страны, вопреки бездействию верховных образовательных властей, брали на себя нелегкий труд самостоятельного, без оглядки наверх, проведения в жизнь идей школьной реформы. Пионерами в этом деле выступили Москва и Краснодарский край.

Важнейшим направлением продвижения школьной реформы на данном ее этапе стало постепенное развертывание так называемого *альтернативного образования*, создание сети альтернативных школ, в том числе и *частных*. (Первая частная школа была создана еще в конце 1988 г. в Южно-Сахалинске Е.А. Никчемной, одной из ведущих деятельниц частного образования.) Это направление было инициировано группой «эвриканцев» во главе с А.И. Адамским и поддержано постепенно возвращавшейся к жизни «Учительской газетой»¹.

В целом, на данном этапе жизни образовательной реформы в ней тесно переплетались *три* (казалось бы взаимоисключающих, но на самом деле естественных для стартовой фазы любой реформы) *процесса: кардинальное обновление образования, его косметическая подкраска и продолжение его застойного бытия*. Время и общая политическая ситуация в стране должны были определить, какой из этих процессов возьмет верх.

Таким определяющим рубежом стало 12 июня 1990 г. – день независимости России. Новая российская власть вывела образовательную реформу из стадии затянувшегося старта и взяла на себя задачу самостоятельного и последовательного ее осуществления. Волей обстоятельств многие сотрудники ВНИК «Школа» – разработчики в прошлом общесоюзной реформы образования стали ее реализаторами на российской почве, возглавив российское Министерство образования, что в значительной

¹ Жуков В.В. Школа под домашним арестом... // Учительская газета. 1990. № 8.

мере определило характер дальнейшего проведения образовательной реформы.

3. Запуск реформы образования в Российской Федерации

Опережающий характер реформы образования в России

Как показывает исторический опыт российских реформ, образовательные реформы по своей природе – *реформы второго эшелона*. Они обычно проводятся тогда, когда определена общая стратегия развития страны, когда расчищено социально-экономическое поле для продвижения этой стратегии. (Неслучайно министр внутренних дел П.А. Валуев в 1860-х гг. говорил, что крепостное право ложилось «камнем преткновения в каждой государственной инициативе»¹.)

Между тем не менее фундаментальный исторический урок (я бы даже сказал жестче – закономерность), состоит в том, что вопросы реформы образования всегда возникают и наиболее энергично прорабатываются на гребне общественного подъема, с опережением других реформ.

Это «опережение» обуславливается *тремя основными причинами*.

Во-первых, школа, будучи одним из самых консервативных социальных институтов, концентрирует в себе все пороки той системы, против которой восстает общество. И потому общественное недовольство нередко обрушивается прежде всего на школу, чему история оставила немало примеров.

Во-вторых, школа не только институт воспроизводства общества, но и мощный инструмент тотального социального контроля над входящими в него поколениями. И потому общество, стремящееся к изменению, прежде всего пытается отобрать этот инструмент у государства и взять его в свои руки.

В-третьих, – и это главное, – школа, образование – это прежде всего проблема человека, в частности – «старого» и «нового» человека, проблема того «типа личности», который не приемлется пробуждающим обществом, и того «типа личности», который оно хочет видеть в своих новых поколениях.

¹ Предложения и проекты П.А. Валуева по вопросам внутренней политики (1862–1866 гг.) // Исторический архив. 1958. № 1. С. 147.

Именно поэтому **образование** нередко **становится одной из первых сфер социального поиска, социального проектирования**, в ходе которого вырисовываются контуры нового «образовательного строя». Определенная «абстрактность», «отдаленность» этой задачи позволяет предпринимать шаги к ее решению еще в недрах старого социального строя, который поначалу не осознает опасности перемен в сфере образования. То есть в условиях невозможности еще прямого, лобового преодоления этого строя происходит опосредованное, образовательное его преодоление. Что позволяет, в конечном счете, наметить абрис не только новой школы, но и новых социальных процессов, а подчас – и смоделировать и то и другое. Позднее, по мере того, как новый общественный строй утверждается и набирает силу эта прогностическая, моделирующая функция образования становится все более значимой.

Помимо этих общих исторических соображений, опережающий характер разработки образовательных реформ объяснялся и конкретно-историческими причинами. Общеизвестно, что в традиционной для России дихотомии реформ и контрреформ первые всегда занимали весьма короткое историческое время, тогда как вторые охватывали десятилетия. Отсюда – спорадичность и лоскутность российской модернизации. Отсюда же – и необходимость ускоренного проведения реформ. Как говорил С.Ю. Витте, *«в России необходимо проводить реформы быстро и спешно, иначе они большей частью не удаются и затормаживаются»*.

Наша задача состояла в том, чтобы решиться преодолеть традиционные для образовательной реформы рамки *«второго эшелона»* и вывести ее в *«первый эшелон»* преобразований. **В этом и состояла суть проведенного тогда уникального социального эксперимента.** Основные мотивы его заключались в следующем.

Первое. Известно, что молодая российская власть не имела сколько-нибудь внятной идеологии и стратегии развития страны и, главное, не сумела организовать ее динамичную разработку. Что, наряду со многими другими субъективными и объективными причинами, достаточно быстро открыло дорогу «российскому термидору». Мы, естественно, не могли рассчитывать на столь быстротечный реформаторский пробег, даже хорошо зная историю российских реформ. У нас были иные ожидания и одновременно основания полагать, что разработанная идеология и стратегия образовательной реформы, которые напрямую затрагивали ключевые вопросы политического и социального бытия России, помогут формированию новой идеологии и стратегии развития страны.

Второе. При такой идеологической и стратегической слепоте новой российской власти мы видели единственную надежную опору как продвижения вперед, так и расширения сферы охвата образовательной реформы в общественном подъеме, в освободительном движении, которое достигло своего апогея в период августовской революции 1991 г. Учительство, активно участвующее в этом движении, явно могло обеспечить и в итоге обеспечило глубокое продвижение реформы образования.

Третье. Упреждающие гуманистические, демократические шаги и меры в сфере образования, которая касается всех и каждого, могли содействовать и действительно содействовали поддержанию и развитию демократического настроения общества. (До тех пор пока власть не стала на путь термидора и не предала демократию и страну.)

Уже этих трех фундаментальных социально-политических соображений было достаточно, чтобы начать *социальный эксперимент по опережающему проведению реформы образования*. Тем более, что в собственно педагогическом отношении она была достаточно проработана (концептуально, организационно, методически и т.д.) и имела преобладающую поддержку педагогического сообщества страны еще со времен Всесоюзного съезда работников народного образования 1988 г.

Именно поэтому этап запуска образовательной реформы в России стал этапом реформаторского прорыва. Вместе с тем это было не только время активного и динамичного продвижения реформы в жизнь, расширения сферы ее действия (за счет включения в ее орбиту дошкольного воспитания, профессионального, педагогического, внешкольного дополнительного образования), но и время *интенсивного содержательного, идейного обогащения реформы, развития ее философии, более того, – пересмотра ряда ее исходных позиций, связанного с вступлением России в полосу радикального изменения политического, социального и экономического уклада государственной и общественной жизни*. Этот пересмотр концентрировался вокруг двух основных проблем – *декоммунизация* российской жизни и ее вхождение в новые, *рыночные условия* социально-экономического бытия.

Та идеология образовательной реформы, которая разрабатывалась и продвигалась на первых ее этапах, шла в общем русле *перестроечных идей* (с некоторым их опережением) – *идей «демократического социализма», «социализма с человеческим лицом»*. Однако уже в период стагнации перестройки у многих пробудилось понимание иллюзорности этих идей, понимание не только неспособности государственного социализма изменить лицо, но и порочности самого «социалистического выбора», в защиту которого нескончаемо выступал «архитектор перестройки». Ос-

новой фермент любого социального строительства – общественная мысль в своем развитии далеко обогнала «архитектора», вырываясь из пелены иллюзий. Становилось все более очевидным, что десталинизация социализма (ведущая политическая идея начального этапа перестройки) – только первый этап его демистификации. Что весь семидесятилетний социалистический эксперимент, навязанный стране, по сути своей – кровавый тоталитарный режим, назвавший себя социализмом и свернувший страну на тупиковый путь цивилизации.

Это понимание, доступное ранее немногим, со временем становилось все более широким. Надлежало раскрыть для его восприятия массовое общественно-педагогическое сознание, пронизать этим пониманием не только все основания, идеологию, принципы образовательной реформы, но и саму практическую деятельность по ее реализации. Это требовало прежде всего глубокой и в то же время взвешенной работы по *декоммунизации образования*, и в первую очередь – его содержания, по *департизации* управления образованием и внутренней жизни школы.

Вторым важнейшим направлением развития и углубления концепции образовательной реформы стало осмысление проблемы «*образование и рынок*», которая на этапах разработки и принятия реформы едва высвечивалась за горизонтом. С середины 1990 г. эта проблема стала реальным императивом, требующим незамедлительного решения. В корпусе идей концепции реформы образования были намечены лишь подходы к этому решению, связанные с введением нового экономического механизма в систему образования, с новыми принципами хозяйственной деятельности образовательных учреждений. Теперь предстояло не только углубить и массированно реализовать эти подходы, но и осмыслить суть рыночной ситуации для образования и в образовании. Предстояло осознать, что в процессе перехода к рынку образовательная система вступает в совершенно новые условия бытования. И соответственно – разработать исходные теоретические позиции и практические механизмы адаптации системы образования к этим условиям.

Начало активной реализации образовательной реформы в России, и в частности ее движения по двум названным выше направлениям, вызвало резкое политическое и социальное противостояние, как внутри самой системы образования, так и вне ее – первоначально главным образом со стороны союзных властных структур. В основе этого противостояния лежала общая активизация сил, пытавшихся сорвать ход российских реформ. Сил, спровоцировавших военные столкновения в Прибалтике, а еще через два месяца – вывод войск на улицы Москвы. Полуфинал и фи-

нал этой деятельности известны: «павловский» бунт в июне и путч в августе 1991 г.

Противодействия школьной реформе в первый период ее проведения в России особенно наглядно видны на двух направлениях – *демилитаризации* и *департизации* школы.

Будущие военные распорядители путча маршал Моисеев и генерал Варенников пытались едва ли не стереть с лица земли руководство российского Министерства образования, выступившее с инициативой отмены обязательной начальной военной подготовки в школе и устранения из нее оружия. Этот казался бы частный вопрос, поднятый в октябре 1990 г., стал для образовательной реформы своеобразной проверкой на прочность. Десятки раз грозные генералы на разных форумах и в разных формах требовали вернуть НВП в школу. Трижды этот вопрос рассматривался, с переменным успехом, на заседаниях Совета Министров Российской Федерации. И только в мае 1991 г. Совмин России однозначно высказался в поддержку демилитаризации школы.

Не менее драматично развивались события и вокруг принятых Министерством образования России в январе 1991 г. (за шесть месяцев до известного Указа Президента Б.Н. Ельцина) мер *по декоммунизации образования и департизации российской школы*. Руководство Российской коммунистической партии, вкупе с «Правдой», Гособразованием и Академией педагогических наук СССР, не замедлило развернуть массированное наступление против этих мер, обвиняя их инициаторов во всех смертных грехах и предрекая распад школы. Не были забыты при этом и традиционные приемы – угрозы вызова министра образования на Политбюро РКП и его «исключения из рядов». Эти угрозы, однако, уже не работали: ряды поредели... Да и ряды РКП были такими, что от них стоило держаться подальше.

Пять основных сил выстраивали полосу препятствий на пути реформы образования в России в первый период ее реализации. Три традиционные силы – *партийные структуры, официальная педагогика, застоявшийся старый аппарат*. И две нетрадиционные – *армейское руководство* и новорожденные *«теневики» от образования*, торопившиеся нагреть руки на торговле его имуществом в обстановке экономического хаоса и правового беспредела. Дважды в 1990–1991 гг. все эти силы пытались парализовать реформу. И дважды удавалось, говоря словами газеты «Известия», защитить школу России от «смены вех»¹.

¹ Известия. 1991. 14 августа; Известия. 1992. 13 мая.

**«Дорыночный» период реализации реформы.
Программа стабилизации и развития
российского образования
(август 1990–1991 г.)**

Одной из самых первых акций нового российского Министерства образования было принятие комплекса мер по всесторонней поддержке сельской школы. Уже в начале августа 1990 г. была создана рабочая группа и проведено несколько совещаний представителей регионов с целью подготовки предложений в Закон «О социальном развитии села» и разработки Постановления Совмина России «О развитии образования на селе». Закон был принят уже 21 декабря 1990 г., и Постановление Совмина – 20 февраля 1991 г.

Другой не менее важной акцией министерства в 1990 г. было начало эксперимента в шести регионах страны по введению новой, дифференцированной оплаты труда работников образования. Этот эксперимент дал богатый материал для последующей разработки Единой тарифной сетки оплаты труда работников бюджетной сферы, которая в образовании была и разработана и введена раньше, чем в других отраслях.

Однако нелепо «дифференцироваться» в нищете. Прежде, чем вводить дифференцированную систему оплаты, необходимо было принять хоть какие-то меры по ее повышению. И здесь Совмин России, по предложению министерства, пошел на беспрецедентный шаг: увеличение зарплаты работникам образования на 40 % не из местных бюджетов, как обычно, а из *федерального бюджета*.

Существенной проблемой конца 1990 – середины 1991 гг. было противостояние российской реформе образования союзной власти. Это выдвигало как первейшую задачу проведения реформы – *защиту образовательного суверенитета Российской республики*. Уже в сентябре 1990 г. было проведено четкое разграничение функций и полномочий между Союзом и Российской Федерацией в сфере образования, что гарантировало полную самостоятельность России в осуществлении избранного курса образовательной политики. Это, как видно из сказанного ранее, не уменьшило нападков на российскую реформу образования со стороны союзных партийных и правительственных структур, однако создало надежную защиту от их прямого вмешательства в ход реформы.

Отстаивание самостоятельности российской образовательной политики и самой сферы образования России вовсе не было «парадом суверенитетов» или «войной законов», как пыталась то изобразить союзная власть. Это был род необходимости, поскольку взгляды на многие образователь-

ные процессы и явления, на саму реформу образования, на пути и способы ее реализации были принципиально различными в образовательных структурах правительств Союза и Российской Федерации.

Суть «войны законов» Союза и России в сфере образования достаточно наглядно видна на примере отношения их образовательных ведомств к вопросу о *частных, негосударственных образовательных учреждениях*, вновь возрожденных после семидесятилетнего перерыва. В проекте союзных «Основ законодательства о народном образовании» государство отказывало учащимся частных школ в финансовой помощи, их учителям – в гарантировании социальных прав (минимум зарплаты, право на отпуск, пенсионное обеспечение и т.д.), а самим частным школам – в праве на самостоятельную работу, ставя их под жесткий административный надзор. Проект российского Закона «Об образовании» исповедовал другую концепцию – «умное государство для своего же блага должно создавать себе конкурента», и поэтому этот проект стоял на принципиально иных позициях: 1) ребенку должно быть гарантировано финансирование права на получение образования в рамках госстандарта, независимо от того, где он обучается – в государственной, частной школе или дома; 2) педагоги имеют, как минимум, равные социальные права и гарантии, независимо от того, где они работают – в государственной или негосударственной школе; 3) частная, негосударственная школа, после ее лицензирования, имеет полное право работать самостоятельно в течение двух лет, до ее аттестации или аккредитации.

При этом в проекте российского Закона об образовании термин «частная школа» не употреблялся. Речь шла о негосударственных образовательных учреждениях. И не только потому, что авторы проекта предпочитали, как уже отмечалось, действовать в «зоне ближайшего развития» общественного сознания и учитывали аллергию этого сознания ко всему «частному», но и потому, что понятие «негосударственное образовательное учреждение» является значительно более широким. Оно включает в себя как собственно частные учебные заведения, так и учебные заведения, создаваемые различными общественными организациями, предприятиями и другими учредителями.

В этом частном примере с частными школами отчетливо проявлялась не только несовместимость концепций «образовательного права» Союза и России, но и необходимость незамедлительного правового обеспечения образовательного суверенитета республики, законодательного закрепления российской реформы образования. С этой целью велась интенсивная разработка проекта российского Закона «Об образовании». Но поскольку мы понимали, что путь к утверждению закона достаточно тер-

нист и долог, на первом этапе было необходимо принять на уровне правительства России Временные положения о различных звеньях образовательной системы, что снимало то правовое двоевластие в образовании, о котором говорилось выше и которое резко сдерживало продвижение российской образовательной реформы.

Такие Положения были оперативно разработаны на основе документов, ранее подготовленных ВНИКом «Школа» и одобренных в декабре 1988 г. Всесоюзным съездом работников народного образования, а также – с учетом позитивного и негативного опыта использования этих документов в реальной практике школы в 1989–1990 гг. Проекты Положений в декабре 1990 г. были разосланы в регионы для широкого обсуждения, в котором приняло участие большое количество педагогов. В ходе этого обсуждения было высказано более трех тысяч предложений и замечаний, основная часть которых учтена при доработке документов. И 23 февраля 1991 г. пакет этих документов был утвержден Правительством Российской Федерации.

В этот пакет входило семь Временных положений: о государственном высшем учебном заведении; о государственном общеобразовательном учебном заведении РСФСР; о профессиональном учебном заведении РСФСР; о среднем специальном учебном заведении; об учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; о дошкольном учреждении в РСФСР; о внешкольном учреждении в РСФСР.

Все эти документы впервые создавали правовое поле для реформирования и развития российской системы образования, ограждая его от вмешательства союзных образовательных структур, в которых на данном этапе наметилась явная тенденция отхода от разработанных еще в 1988 г. идеологии и принципов образовательной реформы.

Спустя два месяца после утверждения Правительством РФ названных Временных положений был подготовлен и проект **Закона Российской Федерации «Об образовании»**. Первый его вариант был написан автором этих строк в конце апреля 1991 г. и передан для консультаций коллегам из Министерства образования и Государственного комитета по делам науки и высшей школы. После этого в июле того же года проект был опубликован в «Учительской газете» для всеобщего обсуждения. Ровно год спустя закон был утвержден, претерпев далеко не во всем позитивную трансформацию в Верховном Совете Российской Федерации. Основное отличие представленного проекта от окончательного текста Закона состояло в минимальном количестве ограничений и регламентации, которыми перенасыщен итоговый текст. В отличие от законодатель, мы исходили из посылки, что чем больше ограничений в законода-

тельстве, тем скорее оно умирает. И напротив, чем более в нем воздуха, тем дольше оно живет.

В целом Закон «Об образовании» сохранил ту демократическую и гуманистическую идеологию реформы образования, которая была выработана ВНИКом «Школа» и одобрена учительством еще в 1988 г. и которая позволила ЮНЕСКО признать наш Закон «самым прогрессивным и демократическим образовательным актом конца XX века». Однако ряд существенных элементов этой идеологии был утрачен в принятом Законе, в частности такая важнейшая идея, как государственно-общественный характер образования и системы управления образованием. Эта идея, впервые вошедшая в государственное и общественное сознание в конце 1980-х гг. благодаря усилиям зачинателей реформы образования, именно из образования и была устранена Верховным Советом, хотя в других сферах российской государственной и общественной жизни она получила широкое распространение. Многие последующие трудности образования, в частности стесненность работы инновационных и негосударственных образовательных учреждений – естественное следствие этой утраты.

Не менее важной задачей данного этапа продвижения образовательной реформы *была разработка и общественное принятие стратегии и программы преобразований* – в развитие той идеологии реформы, которую одобрил Всесоюзный съезд работников народного образования в декабре 1988 г. Данная задача была реализована в **«Программе стабилизации и развития российского образования в переходный период»**, принятой Всероссийским совещанием работников образования 26–27 марта 1991 г.

По существу, это совещание представляло собой всероссийский съезд работников образования, в котором приняло участие свыше тысячи человек. Ему предшествовало широкое демократическое обсуждение основных положений названной программы в педагогическом сообществе и на расширенном заседании коллегии Министерства образования 23–24 января того же года, с участием всех региональных руководителей образования и ректоров педвузов России.

Указанная программа была первым комплексным стратегическим и тактическим планом реализации реформы образования с момента ее рождения в 1988 г. И в то же время – первой за последние семьдесят лет самостоятельной, суверенной образовательной программой России. (Весьма показательны, что подобных реализационных программ не было ни у образовательных ведомств Союза и союзных республик и ни в одном другом российском ведомстве.) Разработчики Программы отказались от традиционной установки на заоблачные дали – 2000, 2005,

2020 гг. и т.д., четко обозначив границы программы двумя ближайшими годами¹.

«Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период» включала в себя *четыре компонента*: всесторонний анализ ситуации в системе образования (которого по сути не было более двадцати лет); прогноз ожидаемых изменений; основные направления деятельности по реализации реформы образования на ближайший период и конкретные технологические, операционные шаги этой деятельности. При этом нами были предприняты усилия и к тому, чтобы наряду с федеральной программой стабилизации и развития образования разрабатывались *регионально-национальные и муниципальные программы*, учитывающие местные уровни социально-экономического и культурного развития, а также особенности местных образовательных систем. Тем самым в образовательную политику на практике вводился принципиально новый компонент – ориентация на регионализацию и муниципализацию образования, на развитие национальных образовательных систем.

Помимо ключевого слова в названии программы – *Российское образование*, вторым ключевым словом было – в *переходный* период. Здесь акцентировались два главных момента – *суть перехода* и *условия перехода*.

Суть и основные направления перехода программа определяла, исходя из общей идеологии реформы, общественно принятой еще в 1988 г. Это переход: от догматически-волюнтаристской образовательной политики к политике научно обоснованной и реалистичной; от школы приспособляющей и приспособляющейся – к школе развивающей и развивающейся; от школы административно-бюрократической, закрытой и единообразной – к школе демократической, открытой, многоголосой и многообразной; от школы авторитарной, безличностной и технократической – к школе гуманистической; от финансового закрепощения школы – к ее экономической самостоятельности.

Что же касается *условий перехода*, то здесь уже были существенные, кардинальные отличия от ситуации 1988 г., когда проблема *перехода к рынку* была еще далека и от государственного, и от общественного сознания. Теперь же она выходила на первый план. Для образования она приобретала капитальное значение в связи с тем, что образовательная

¹ См.: Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития. М., 1991.

система вступала в совершенно новые условия своего бытования, своей жизнедеятельности.

Разработчики Программы исходили из того, что переход к рыночной экономике неизбежно ведет к ломке обычной эволюционной линии развития системы образования, к появлению в ней новых тенденций и напряжений. Поэтому прогнозирование будущего путем экстраполяции на него действующих тенденций не только не дает желаемых результатов, но может быть истоком весьма серьезных просчетов. Необходимо было строить и анализировать различные сценарии переходного периода, чтобы быть готовыми к такому возможному ходу событий, когда ситуация станет изменяться в неблагоприятных для системы образования направлениях. Это требовало серьезных перемен и в самом характере управления развитием образования. Генеральных управленческих решений становилось явно недостаточно. Необходимость постоянного ситуационного анализа и уточнения сценариев развития образования ставила задачу выработки, оперативной корректировки и сценариев управления этим развитием.

Стратегия действий, заложенная в Программу и реализованная во второй половине 1990–1991 гг., исходила из того, что переход к рынку несет для системы образования как *угрозы*, так и новые *возможности*. Точнее: переход – больше угроз, а сам рынок – больше возможностей. Эта стратегия была направлена на решение *трех главных задач*: *поддержание стабильного функционирования образовательных учреждений в переходный период; адаптацию системы образования к новым реалиям и ее развитие в краткосрочной перспективе; создание условий для развития системы образования в долгосрочной перспективе.*

Для решения указанных задач в Программе выделялись *три сквозные линии*, стержневые направления политики и деятельности Министерства образования: *законодательная защита и правовое обеспечение развития образования; финансово-экономическая поддержка образования и его материально-экономическое обеспечение; социальная защита системы образования, ее работников и учащихся.*

Законодательная защита и правовое обеспечение развития образования предусматривали следующие основные меры: *во-первых*, юридическое закрепление и защиту идеологии реформы образования, что в то время было особенно актуально в свете уже наметившихся, в частности в союзных структурах, откатных тенденций; *во-вторых*, защиту системы образования от угроз и напряжений перехода к рынку, в частности – от начавшейся уже в тот период «прихватизации» образования и, *в-*

третьих, активное стимулирование тех структур, которые нуждались в особой поддержке, – например, негосударственные образовательные учреждения или сельская школа, которой было посвящено самое первое совещание с общественностью нового российского Министерства образования еще в августе 1990 г. В разработанном нами постановлении Совета Министров РСФСР от 20 февраля 1991 г. «О развитии образования на селе» был предусмотрен комплекс мер по поддержке сельской школы и сельских учителей, в частности: им повышалась заработная плата на 25 % по сравнению с городскими учителями, на сельских учителей были распространены льготы, предусмотренные для работников агропромышленного комплекса, а также права на приобретение в личную собственность отдельных жилых домов и квартир с надворными постройками, приусадебными помещениями и т.д.

Вместе с тем главным в комплексе законодательных мер оставались подготовка Закона Российской Федерации «Об образовании», а также проведение в жизнь тех Временных положений о различных звеньях российской образовательной системы, которые были приняты Правительством РФ в преддверии закона.

Вторая стержневая линия Программы – финансово-экономическая поддержка образования и его материально-техническое обеспечение – предполагала проведение как общегосударственных мер, так и мер по мобилизации внутренних ресурсов системы образования. Общегосударственные меры планировалось предпринять по следующим *трем основным направлениям*.

Первое – увеличение государственных вложений в образование. Здесь в 1991 г. удалось сделать крупный шаг. В 1990 г. Россия занимала последнее место среди республик Союза по доле расходов на образование. Принятие первого самостоятельного, суверенного бюджета России радикально меняло это положение, увеличивая расходы республики на образование в два раза (с 16,2 млрд. руб. в 1990 г. до 31,7 млрд. руб. в 1991 г.). В последующем, однако, это перспективное начинание не получило развития и, более того, наметилась тенденция реального снижения расходов на образование, о чем речь пойдет позднее.

Второе – переход к цивилизованной финансовой политике, в частности – введение льготной налоговой, кредитной, таможенной, лицензионной политики в сфере образования. Эти предложения встретили одобрение тогдашнего Председателя Совета Министров РСФСР И.С. Силаева, который счел необходимым распространить их также на сферы здравоохранения и культуры. Однако и это начинание, увы, не получило разви-

тия в дальнейшем. Предложенные в 1991 г. меры так и не были реализованы, хотя позднее они были закреплены в Законе «Об образовании», который был утвержден Верховным Советом РСФСР 10 июля 1992 г.

Третье направление государственных мер предусматривало сохранение на данном этапе, в силу особенностей переходного периода, централизованного обеспечения и снабжения некоторых структур системы образования, в частности – сельской школы, профессионально-технических училищ и образовательной промышленности (в ведении Министерства образования в то время находилось 16 предприятий, производивших учебно-техническую продукцию). Эти меры удалось провести только в 1991 – начале 1992 г. Позднее в связи с шоковым вхождением в рынок они были оборваны.

Что же касается комплекса мер по мобилизации **внутренних ресурсов** системы образования, то они сосредотачивались в основном также вокруг трех моментов:

1) предоставление образовательным учреждениям максимальной самостоятельности и всемерное стимулирование использования ими нового экономического механизма, их перехода на новые условия хозяйствования (суть этого механизма и этих условий была раскрыта еще в разработанном ВНИКом «Школа» Положении о средней общеобразовательной школе, которое было опубликовано 16 июля 1988 г. в «Учительской газете», а позднее – детально развернуто в Законе Российской Федерации «Об образовании»);

2) постепенная, но последовательная реконструкция, применительно к рыночным условиям, учебно-технической промышленности;

3) введение многоуровневого и многоканального финансирования системы профессионального образования и ее регионализация, т.е. тесная, органическая ее связь с региональными потребностями и рынками труда.

Третье стержневое направление Программы – социальная защита системы образования, ее работников и учащихся – имело особое значение в период перехода к рынку, поскольку, как отмечалось в Программе, «несмотря на принимаемые компенсаторные меры, следует ожидать снижения уровня жизни работников сферы образования, что приведет к оттоку наиболее активных и способных кадров». Кроме того, указывалось в Программе, в силу многих причин «вне педагогического воздействия могут оказаться многие подростки и юноши. Если также учесть резкое возрастание в сложности трудоустройства выпускников, то станет очевидно: на улице окажется большая группа незанятой молодежи, кото-

рая может быть использована в деструктивных целях». Этот неблагоприятный прогноз, к сожалению, оправдался.

В плане социальной защиты детей в Программе выдвигался целый комплекс мер – от развития индустрии школьного питания до локализации последствий растущего социального сиротства. Но главным в этом комплексе мер была ***впервые выдвинутая задача разработки и введения системы минимальных государственных социально-гарантированных нормативов***, не решенная до настоящего времени.

В плане социальной защиты учительства на первом месте стоял вопрос о повышении заработной платы. Учительские требования здесь были совершенно справедливы. В 1991 г. удалось сделать серьезный шаг по удовлетворению этих требований, повысив зарплату учителя на 40 % за счет средств российского федерального бюджета. Второй крупный шаг был сделан в конце 1992 г. при разработке и введении Единой тарифной сетки оплаты труда работников бюджетной сферы (ЕТС). Однако позднее никаких мер в этом направлении не предпринималось, что в середине 1990-х гг. привело к резкому ухудшению жизненного уровня учительства и серьезному обострению социальной ситуации в сфере образования, о чем далее будет отдельный разговор.

Всероссийское совещание работников образования в марте 1991 г. и принятая им «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период» получили широкий общественный резонанс. В «Актуальном комментарии» Информационного агентства «Новости», распространенном по всей России и, кроме того, направленном в агентства 104 зарубежных стран под названием «Новая образовательная политика России»¹, были подробно освещены основные идеи Программы и ход самого совещания.

Особое внимание в этом комментарии уделялось названным ранее «десяти ключевым принципам реформы образования». Его авторы писали:

Надо сказать, что если пять сугубо школьных из этих принципов вполне разделяются практически всеми и даже уже вошли в общественное сознание, то другие пять принципов социального переустройства школы представляют собой объекты для критики и требуют защиты. Противники демократизации школы, то бишь сторонники авторитарной догматической педагогики, считают главным движущим рычагом школы строгую дисциплину во всем и подчиненность младшего старшему. Тогда как министр Э. Днепров и его многочисленные сторонники исповедуют

¹ Новая образовательная политика России // Актуальный комментарий Информационного агентства «Новости». 1991. 29 марта.

педагогику сотрудничества, педагогику равноправия между учителем и учеником, исповедуют школу развивающую и развивающуюся, а не приспособляющую и приспособляющуюся, школу многообразную, гуманистическую, а не технократическую.

Далее авторы комментируя отмечали:

Особенно много копий на форуме было сломано по поставленной министром Э. Днепровым проблеме **деполитизации образования**. Однако всеми было признано главное: школа – не место для противоборства различных партий. Хотя, как заявил министр, мы считаем, что деполитизация – это не избавление школы от политики, от нее никто не свободен, а избавление школы от диктата политики, от диктата партийных структур и идеологических догм, это восстановление приоритета нравственности над политикой, общечеловеческих ценностей над узкоклассовыми и групповыми интересами, гуманистического мировоззрения над партийной идеологией. Это, наконец, – право человека на политическое и гражданское самоопределение и его обязанность свято чтить такое же право другого.

Зарубежные корреспонденты также дали подробные сообщения о Всероссийском совещании работников образования и принятой им Программе. Одно из этих сообщений вышло под заголовком – «Российская республика, бросая вызов Кремлю, поддерживает радикальный план реформы образования». В этом сообщении говорилось:

В то время как центральные власти Советского Союза ведут борьбу за поддержание хотя бы видимости своего политического контроля в стране, руководители образования в независимо мыслящей России объявили об утверждении нового радикального плана развития образования... План был опубликован менее чем через месяц после того, как председатель Госкомитета по народному образованию СССР Г.А. Ягодин решительно заявил о том, что советское правительство намерено держать в строгой узде республики, желающие завладеть полномочиями центральных властей в сфере образования...

Опубликованный министерством образования республики план (программа) был центром обсуждения на двухдневной конференции в Москве, на которой присутствовало около 1000 учителей РСФСР и официальные лица от всех ступеней образования. Документ знаменовал собой отказ от главенствующей роли центральных властей в проведении республиканской политики в области образования... Хотя, как подчеркнул русский министр г-н Днепров, этот план не является «программой конфронтации», а может стать, базируясь на суверенитете России, инструментом сотрудничества с советским правительством, – «но при разделении функций»...

Реализация нового плана, принятого в России, требует «стабилизации и совершенствования образования» в условиях перехода самой большой советской республики к рыночной экономике. В плане установ-

лены жесткие сроки – 2 года – на проведение реформы и предложены не имеющие прецедентов меры по реформированию образования на всех ступенях от начальной школы... Министр образования выразил свое скептическое отношение к распространенному в советской политике подходу – установлению 5- и 10-летних сроков решения экономических и социальных задач...

Концепция плана развития образования в значительной мере принадлежала министру образования РСФСР Э. Днепрову. Он заявил на конференции, что намерен представлять не только новую образовательную политику, но и «цивилизованную экономическую политику»... что повышение уровня подготовки учителей является особенно существенным в связи с принятием решения о развитии в России рыночной экономики...

Премьер-министр России Иван Силаев, прогрессивный лидер Коммунистической партии, поддерживающий Б. Ельцина, также присутствовал на конференции, заявив о своей поддержке плана, выдвинутого Министерством образования. Руководство республиканского правительства, по его словам, не намерено «оказывать давление на программу»...

В настоящее время, в отличие от 1987 года, когда съезд руководителей российского образования, по всей видимости, не проявлял желания продвигаться вперед в проведении реформы, система образования в республике находится на пороге прорыва¹.

Отмеченные ранее основные идеи «Программы стабилизации и развития российского образования в переходный период» получили поддержку в Указе № 1 Президента Российской Федерации «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР», опубликованном 12 июля 1991 г., спустя месяц после избрания Б.Н. Ельцина Президентом России.

Идея подготовки этого указа была высказана автором этих строк Б.Н. Ельцину во время его первого президентского визита в США (где мне в то время была проведена операция на сердце). 16 июня в посольстве России в США в Вашингтоне у нас с Б.Н. Ельциным состоялся разговор о сути и значимости этого указа, после чего президент поручил мне подготовить проект документа. 28 июня, через два дня после возвращения в министерство, проект указа был представлен мною в правительство, и к его доработке были привлечены руководители Госкомитета по науке и высшей школе, а также Комитета по науке и народному образованию Верховного Совета Российской Федерации. 11 июля 1991 г. указ был подписан президентом Б.Н. Ельциным.

Указ № 1 утверждал «приоритетность сферы образования», «исходя из исключительной значимости образования для развития интеллектуаль-

¹ *Massey S. The Chronicle of Higher Education. 1991. 10 April.*

ного, культурного и экономического потенциала России». Указ предусматривал:

– **«выделение для сферы образования необходимых средств** с учетом повышения заработной платы работникам учреждений образования и дополнительных затрат на питание и другие виды обеспечения учащихся, воспитанников и студентов в связи с ростом цен»;

– законодательное **«освобождение** учреждений, предприятий и организаций **системы образования от всех видов налогов, сборов и пошлин** и направление этих сумм на развитие научной и учебной деятельности, укрепление материально-технической и социальной базы образовательных учреждений»;

– **установление**, как это принято во всем цивилизованном мире, **«налоговых льгот** для всех предприятий, организаций, учреждений, независимо от принадлежности и форм собственности, в части средств, направляемых на развитие образования»;

– разработку и введение **«комплекса гарантированных государственных нормативов на обучение и содержание одного учащегося**, воспитанника, студента для различных типов образовательных учреждений» и «индексацию этих нормативов в соответствии с ростом инфляции»;

– **«приоритетное государственное обеспечение учреждений образования** материально-техническими ресурсами» и «включение в госзаказ всех объектов капитального строительства системы образования»;

– **«передачу земельных участков**, используемых учреждениями, предприятиями и организациями системы образования в их безвозмездное и бессрочное пользование» (что было сделано в США в период «великой депрессии» по инициативе Рузвельта);

– наконец, **«существенное повышение заработной платы работников образования** – доведение «размеров ставок и должностных окладов до уровня: профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений – в два раза превышающего средний уровень заработной платы в промышленности РСФСР; учителей и других педагогических работников – не ниже средней заработной платы в промышленности РСФСР» и др.

Вокруг этого указа, который в значительной своей части остался до сих пор нереализованным (хотя почти все его идеи позднее были перенесены в Закон РФ «Об образовании») всегда было много споров. Однако не надо забывать, что этот указ был принят в иную, дорыночную эпоху, когда Российская Федерация, судя по указанному ранее двойному увеличению расходов на образование в 1991 г., еще могла изыскать дополнительные ресурсы на поддержание и развитие этой сферы. В какой-то мере

это, безусловно, можно было сделать и позднее, в процессе перехода к рынку. Но здесь сказались те крупные просчеты радикального рыночного реформирования страны, о которых речь пойдет далее.

Вместе с тем этот указ, изданный в период активного формирования самостоятельной российской политики во всех сферах жизни, в том числе и в сфере образования, в период резкого противодействия союзной власти реформаторским усилиям России, – этот указ несомненно сыграл выдающуюся роль в обретении Россией своего социально-политического лица.

Указ № 1 имел политическое и социально-психологическое значение, выходящее за рамки профессиональных интересов сферы образования. *Впервые в истории России он реально поставил в центр внимания государства и общества духовную сферу, развитие человека*, красноречиво продемонстрировал интеллигенции, молодежи, семьям, во имя кого будут действовать Президент и Правительство Российской Федерации. В кризисный для России час поддержка именно этих слоев населения в решающей мере повлияла на исход августовских событий 1991 г. Указ № 1, принятый незадолго до этого пика общественно-демократического подъема в России – «августовской революции», задал верхнюю планку государственной политики, в том числе – и в сфере образования. И эти ориентиры, год спустя воспроизведенные в Законе РФ «Об образовании», остаются тем рубежом, который нам еще предстоит достичь.

В период августовского путча 1991 г. Министерство образования решительно выступило против ГКЧП. Уже в 9 часов утра 19 августа, еще до обращения Российского Президента, Министерство однозначно выразило свое отношение к путчу и постановлениям хунты. По всем территориям России органам управления образования было отдано распоряжение строго руководствоваться только указаниями российского правительства, Конституцией и законами РСФСР, всем надлежало оставаться на местах и обеспечивать безопасность детей. Через наши общественные организации мы предупредили о возможном начале всеобщей забастовки работников образования.

В течение первого дня путча Министерство развернуло эшелонированную, на случай закрытия, сеть типографий и ротاپринтных участков для размножения указов Президента и постановлений Правительства России, оперативной хроники событий. Здесь печатались и тиражи запрещенных хунтой демократических газет. В здании Министерства работали радиостанции, ретранслирующие антипутчистскую радиопрограмму «Эхо Москвы». Так в эти трудные дни родилось агентство «Росинформобразование» – информационный центр нашего Сопrotивления. На слу-

чай ухода в подполье были созданы и оборудованы связью, множительной техникой и др. резервные пункты управления.

В эту работу включились многие сотрудники Министерства, педагоги, научные сотрудники наших институтов, в том числе и женщины. Мы беседовали с солдатами, разясняя им, что они идут против России. Мы подготовили и распространили обращение к военнослужащим, к матерям России, к работникам образования. Мы никогда не чувствовали себя таким единым, спаянным коллективом, как в час нашей готовности противостоять диктатуре.

Они не прошли. Их танки остановились перед живой стеной безоружных людей. У стен Белого дома стояли студенты, школьники, наши дети, дети самой молодой демократии, за которую мы все боролись.

Так мы пережили август 1991 г. – переломный момент в отечественной истории. Перестройка старого общества кончилась. Казалось начинается строительство новой, свободной демократической России, которая родилась на баррикадах Белого дома...

Однако вскоре события развернулись по-иному. Произошел «российский термидор». Но еще до того предстояло пройти через «шоковый» 1992 г., принесший отечественному образованию, как и всей стране, суровейшие испытания.

Продвижение реформы образования в условиях обвального вхождения в рынок (1992 г.)

В «Программе стабилизации и развития российского образования в переходный период» предусматривалось **три базовых сценария** возможного вхождения системы образования в рынок, различающихся характером ее поддержки со стороны государства. **Первый**, наиболее благоприятный сценарий предполагал способность государства мобилизовать дополнительные ресурсы на защиту образования от угроз перехода к рынку. **Второй** – исходил из сохранения status quo, из того, что государственные ассигнования на образовательную систему останутся неизменными. И **третий** – предусматривал ситуацию, когда государство окажется неспособным удержать и существующий уровень финансирования образования.

В силу многих известных причин и прежде всего в силу длительного затягивания процесса рыночных реформ, исчерпавшего ресурсы страны, начала реформ методом «шоковой терапии» и последующего их односторонне монетаристского проведения события развернулись по третьему,

худшему из сценариев. Запущенный в январе 1992 г. маховик рыночных реформ резко обострил ситуацию в образовании, сменив на время задачи стабилизации и развития образовательной системы драматической задачей ее *выживания*.

В первом квартале 1992 г. ассигнования, выделенные на систему образования, составили 47,4 % от потребностей и в начале второго квартала – 45,4 %. По сути в образовательном бюджете были открыты только три статьи: заработная плата; школьное питание и стипендии; отопление и освещение. Все остальные потребности системы образования не финансировались. Но и расходы на указанные статьи не покрывали даже самого необходимого. Если во втором квартале 1991 г. заработная плата работников образования составила 79,4 % от заработной платы в промышленности России, то за этот же период 1992 г. – только 39,5 %. Крайне тяжелая ситуация сложилась и в школьном питании. Посещаемость школьных столовых сократилась в 5–10 раз. В итоге система образования оказалась в еще более жесткой стрессовой ситуации, чем другие отрасли: иных источников существования, кроме бюджета, у нее не было.

В этой ситуации резко обострилось забастовочное движение работников образования. На первом его этапе, в начале 1991 г. это движение явно провоцировалось реваншистскими силами, и за его спиной отчетливо просматривались стимуляторы РКП. Теперь же оно было неизбежной реакцией самозащиты учительства. Хотя и эту драматическую коллизию пытались использовать те же силы, освоив новую специальность – «лидеров забастовочного движения».

Создавшиеся условия несли в себе реальную опасность погребения образовательной реформы под цунами экономических потрясений. Эту опасность можно было если не предотвратить, то локализовать лишь жесткой и активной, самостоятельной и в известной мере оппозиционной образовательной политикой. Необходимо было сделать все возможное, чтобы вывести систему образования из состояния заложницы экономики и общей политики, в какой-то мере скорректировать в образовательной сфере эту политику, исходя из баланса ее целей и возможностей, ее экономической и социальной составляющих. Это имело важнейшее значение не только для системы образования, но и для всей социальной сферы, для стабилизации ситуации в стране, наконец, для предотвращения срыва самих реформ.

Поскольку неоднократные обращения Министерства образования по данному вопросу к «монетаристскому» крылу правительства оставались без какой-либо реакции, пришлось пренебречь как номенклатурными традициями, так и определенным риском. Записка о социальной ситуации

в сфере образования, написанная автором этих строк, была не только направлена напрямую президенту Б.Н. Ельцину, но и продублирована в прессе¹. Суть этой записки в ее последних словах: «Сбалансированность экономической и социальной политики – главное условие не только сохранения общества от раскола в ходе реформ, но и успешного проведения самих реформ. Иначе под тяжестью социального груза коромысло реформ может либо треснуть, либо соскользнуть с плеча реформатора».

Публикация данной записки в прессе, естественно, вызвала гнев президента, устроившего министру соответствующий разнос. Но в итоге результат рискованного шага «гласности» (известно, что Б. Ельцин уважительно относился к прессе) превзошел все ожидания. «Свое» получили и «монетаристы». Острое политическое чутье Б. Ельцина заставило его резко потребовать от правительства социальной корректировки курса реформ. Что и было сделано летом 1992 г. в новой правительственной «Программе углубления экономических реформ», которая действительно частично скорректировала правительственный курс, придав ему некоторую социальную ориентированность и несколько смягчив форсированный экономический радикализм. Но, увы, как показало дальнейшее развитие событий, экономический радикализм, обретя еще более жесткие формы рыночного экстремизма, вновь полностью возобладал.

Вместе с тем реализация на начальном этапе названной программы позволила восполнить бюджет системы образования за первое полугодие 1992 г. до 63,5 % и в целом за год – до 89,4 %; по учреждениям федерального подчинения – до 99,1 %.

Относительное выравнивание финансирования системы образования отнюдь не снимало **задачу ее социальной защиты**, активной социальной поддержки ее работников и учащихся, которая в 1992 г. оставалась первостепенной. Правовые основы для решения этой задачи на будущее были заложены в проект Закона «Об образовании» с помощью механизма «релейной защиты» образовательной системы. Этот механизм предусматривал, с одной стороны, выделение в общей сумме национального дохода определенной доли расходов на образование (10 %). И с другой, – финансирование образовательных учреждений по социально гарантированным нормативам на одного учащегося, которые не могли быть изменены даже в случае сокращения бюджета и соответственно – предусмотренной в нем доли расходов на образование. Данная мера могла, однако, дать ощутимые результаты лишь в перспективе. Поэтому требовалось предпринять другие безотлагательные и решительные шаги по снятию в

¹ Независимая газета. 1992. 6 мая.

образовательной системе социальных напряжений, и прежде всего – по решению наиболее болезненного вопроса с заработной платой работников образования.

В сложившихся условиях было очевидно, что этот вопрос не мог быть решен традиционным способом латания дыр – спорадическим повышением учительской зарплаты. Необходимо было менять саму систему оплаты труда учителя, вводя в нее дифференциацию и механизм ее ежеквартального индексирования.

Проведенный в шести регионах России двухгодичный эксперимент по дифференцированной оплате учительского труда создавал для этого необходимые предпосылки. Летом 1992 г. на основе данного эксперимента все необходимые документы по введению новой системы оплаты труда педагогов были разработаны и обсуждены во всех регионах России. Эта система предусматривала более двухсот различных градаций в оплате, в зависимости от сложности и интенсивности учительского труда. Основная их часть была направлена прежде всего на стимулирование педагогического творчества и инновационных процессов в образовании. Поскольку разработчики новой системы оплаты учительского труда исходили из убеждения, что *педагогическое творчество не только основной двигатель развития образования, но и надежнейший вид социальной защиты учителя.*

Таким образом, система образования не только раньше, но и во многом лучше других отраслей оказалась готовой к переходу на так называемую Единую тарифную сетку оплаты труда работников бюджетной сферы (ЕТС). И более того, – стимулировала ее введение.

В сентябре 1992 г. президент Б.Н. Ельцин, после доклада о готовности образовательной сферы к переходу на ЕТС, дал распоряжение апробировать ЕТС в системе образования, не дожидаясь готовности других отраслей к ее введению. Для учительства этот переход имел весомое социальное, политическое, равно как и этическое значение. Он существенно изменил общий климат в системе образования, позволил значительно увеличить заработную плату учителей в сравнении с работниками других бюджетных отраслей. Это, в свою очередь, дало возможность снять забастовочное движение учителей и на год вперед стабилизировать социальную ситуацию в системе Министерства образования, чего не удалось достичь в других сферах. Благодаря нашему варианту ЕТС, директор школы получал зарплату как профессор вуза, учитель – как доцент. Этого удалось достичь благодаря упомянутой выше сложнейшей системе надбавок и коэффициентов, которую мы разрабатывали совместно с командой выдающегося педагога, директора московской школы № 109 Евгения

Александровича Ямбурга в течение месяца, днем и ночью, попеременно то в министерстве, то в его школе.

Однако одни только меры по социальной защите системы образования, по обеспечению ее выживания не могли продвинуть вперед реформу. **Образование не могло выжить, не развиваясь.** Это побуждало интенсифицировать деятельность по развитию и реализации реформы, внося в тактику ее проведения определенные изменения, вызванные новыми условиями жизни. Основные направления этой деятельности были определены в «**Программе реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ**», одобренной правительством 6 августа 1992 г. Данная Программа, сохраняя общую стратегию образовательной реформы и преемственность с утвержденной в марте 1991 г. «Программой стабилизации и развития российского образования в переходный период», корректировала систему действий по проведению реформы с учетом новых социально-экономических реалий России, курса правительства на углубление экономических реформ и принятого в июле 1992 г. Закона Российской Федерации «Об образовании».

Вместе с тем, в отличие от предшествовавшей программы, **новая программа ориентировалась на решение как внутриотраслевых, так и общих задач социально-экономических преобразований.** Это было вызвано традиционной государственной и общественной недооценкой роли образования в стимулировании и обеспечении проводимых реформ. Недооценкой второй важнейшей стороны проблемы «образование и рынок» – *влияния не только рынка на образование, но и образования на рынок.*

Сохраняющийся во многом в российском государственном и общественном сознании взгляд на образование как на «непроизводительную сферу» до сих пор весьма медленно и трудно сменяется пониманием того, что образование – это важнейшая сфера духовного производства, «производства» человека, интеллектуального и нравственного потенциала общества. Между тем состояние образования имеет решающее значение для реформирования всех сфер общественной жизни, и его развитие должно рассматриваться как один из важнейших приоритетов общегосударственной политики. Понимание этого пока еще более декларируется, чем находит конкретное воплощение в практических действиях.

Мы исходили из того, что **перемены в образовательной системе должны были опережать изменения в других сферах, готовить их.** Это побуждало нас настаивать на переориентации государственной поли-

тики реформ – на опережающее развитие системы образования. В противном случае экономика вынуждена будет опираться на все более отстающую от ее требований систему образования. И чем дальше будет увеличиваться этот разрыв, тем больше он будет сдерживать темпы экономического развития общества. Полагать же, что потом, когда ситуация в экономике улучшится, можно будет «бросить» большие средства, чтобы ликвидировать отставание образования, было бы ошибкой – не окажется инфраструктуры, способной освоить этот объем средств.

Таким образом, как мы пытались доказать в названной выше программе, *в стратегическом плане* динамичное и опережающее развитие образования – важнейший компонент общих социально-экономических реформ. Но не менее важна роль образования и *в тактическом плане* – в плане его способности содействовать этим реформам, продвигать их вперед.

Уже давно было пора отказаться от взгляда на систему образования, как на «гирию на ногах экономики». Эта система – не храмовый, ритуальный «белый слон», убеждающий всех в своей самоценности, а «серый слон», способный трудиться на лесоповале, расчищать джунгли нашей экономики и нашего менталитета.

Переориентация системы профессионального образования как фактор подготовки структурных сдвигов в народном хозяйстве; развитие фермерского образования как стимулятор фермерского движения; создание надежной и мобильной системы переподготовки и повышения квалификации кадров как средство локализации структурной безработицы; расширение охватываемой в педвузах России программы «гуманитарной конверсии» (переподготовки увольняемых из армии офицеров); широкое развертывание экономического образования как носителя рыночной грамотности населения; наконец, развитие гуманитарного образования не только как источника удовлетворения растущих гуманитарных запросов общества, но и как условия изменения его менталитета, восполнения духовного вакуума, поля выработки новой социальной идеологии – вот лишь некоторые из освоенных нами сфер «рабочего» участия системы образования в реформировании экономики и общественного устройства, показывающие ее практическую значимость для изменения жизненного уклада России в целом.

В комплексе внутриотраслевых действий по реализации образовательной реформы Программа 1992 г., по сравнению с предшествовавшей, *вносила два важных момента – постепенный переход к нормативно-подушевому финансированию образовательных учреждений и форсирование структурной перестройки, институциональных изменений* в системе

образования. Собственно для образовательной реформы ни то, ни другое не было новым. Введение нормативного финансирования отрабатывалось в экспериментальном режиме ВНИКом «Школа» еще в 1989–1990 гг. в двух районах Москвы: Калининском – под руководством Л.Е. Курнешовой и Первомайском – под руководством В.Б. Лившица, а также в Железнодорожном районе г. Ростов-на-Дону под руководством И.А. Иванова. Тогда же начались и структурные сдвиги в системе образования.

Активные структурные изменения в системе образования предусматривали: дальнейшее преодоление единообразия образовательных учреждений и тех деформаций, которые сложились в прежней образовательной системе, в размещении сети общеобразовательных и профессиональных учебных заведений; целенаправленную ориентацию образовательных учреждений на спрос, на потребности и интересы различных социальных и профессиональных групп населения; развитие новых типов образовательных учреждений (гимназий, лицеев, колледжей, школ с углубленным изучением отдельных учебных предметов, образовательных комплексов типа «детский сад – школа», «школа – ПТУ», «школа – вуз», фермерских школ и др., число которых в 1991/92 учебном году возросло *более чем втрое* по сравнению с предшествующим учебным годом); свертывание тех типов учебных заведений, которые не отвечали задачам времени; создание системы негосударственных образовательных учреждений; распространение различных форм домашнего образования, включая создание интернатных заведений семейного типа.

Кроме того, в новых условиях очевидной была и необходимость глубокого переосмысления роли *вечерней средней общеобразовательной школы* как фактора социальной реабилитации так называемых трудных подростков и как важного звена системы непрерывного образования, роль которого возрастает при увеличивающемся оттоке из дневной средней школы. Вечерняя школа, помимо соединения задач общего и профессионального образования, брала на себя и задачи переподготовки высвобождающегося и незанятого населения. Это требовало серьезной переориентации существующих вечерних школ, пересмотра их сети, соединения их в ряде случаев с дневными школами и ПТУ. Аналогичному пересмотру необходимо было подвергнуть и систему учебно-производственных комбинатов (УПК), многие из которых были более чем недогружены, работали вхолостую, поддерживая свое существование лишь сдачей помещений в аренду коммерческим структурам.

Наиболее крупные структурные изменения предстояли в сфере *профессионального образования*, где все отчетливее обнажалось нарастающее отставание от потребностей реформирования экономики страны. В силу своей традиционной жесткости, даже определенной окаменелости эта сфера во многом оказалась неспособной динамично реагировать на быстро меняющиеся требования жизни. Преобладающая часть профессиональной школы была неприспособлена к рыночной экономике, оторвана от региональных запросов, не готова решать ставшие крайне актуальными задачи переподготовки высвобождающегося и незанятого населения.

В связи с этим в начале 1992 г. Министерство образования разработало стратегию и специальную программу обновления профессиональной школы, которая впервые была изложена на селекторном совещании с руководителями органов управления образованием и профессиональных учебных заведений 2 апреля 1992 г. и позже вошла в общую «Программу реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ». Основная цель этой стратегии и программы состояла в том, чтобы сделать наиболее инертную и наиболее окостеневшую часть образовательного комплекса страны – систему профессионального образования *наиболее гибкой и динамично развивающейся*, чтобы перевести ее из состояния стагнации в режим *опережающего* развития.

При этом мы исходили из того, что система профессионального образования в условиях перехода к рынку и начала глубоких социально-экономических преобразований, в условиях развертывания образовательной реформы входит в свой «звездный час». Что она в этих условиях может не только внутренне переродиться, но и выступить как мощный *фактор подготовки структурных сдвигов в экономике*, как незаменимый инструмент решения важнейшей задачи переподготовки незанятого и высвобождающегося населения, как стимул дальнейшей регионализации образования – путем концентрации усилий профессиональной школы на решении региональных задач.

Деятельность многих передовых профессиональных образовательных учреждений красноречиво убеждала, что система профессионального образования, при умелой ее организации и скоординированности действий, может сделать серьезный прорыв. О том же свидетельствовали и результаты двухгодичного эксперимента по регионализации системы профобразования, проводимого в тринадцати регионах России, где профессионально-технические училища находились в ведении местных органов управления и на местном бюджете. Эксперимент наглядно показал, что

профессиональная школа способна в весьма короткое время преодолеть названные выше недостатки. Этот опыт было решено распространить на всю Россию, передав с 1993 г. основную часть ПТУ на места. Однако Верховный Совет отменил решение, принятое по данному поводу министерством и правительством, оставив систему профобразования в ее прежнем виде и резко затормозив ее структурную перестройку. Что в итоге привело к ее нарастающей стагнации, прозябанию, а местами – к прямому разложению.

Значительно более успешно начиналась в 1992 г. реорганизация *педагогического образования* – во многом благодаря деятельности Совета ректоров педвузов, созданного при Министерстве образования РФ годом ранее. Первые шаги к реформе педагогического образования были сделаны Гособразованием СССР еще в 1990 г., но они шли вне общей идеологии образовательной реформы и сводились в основном к совершенствованию старой системы – к более продуктивной подготовке «отверток» для тех «винтиков», которые штамповала школа. Это не устраивало Министерство образования РФ, поскольку реформа педагогического образования и по идеологии, и по содержанию, и по темпам должна была стать *опережающей*, что гарантировало бы и успешное продвижение реформы школы.

На первых порах с 1991 г., почувствовав себя не объектами, а субъектами реформаторской деятельности, руководители высшей педагогической школы России стали более активно разрабатывать и включать механизмы ее реорганизации. В 1992 г. эта реорганизация набрала устойчивый темп и развернулась достаточно широко: педагогические учебные заведения начали переход на многоуровневую подготовку специалистов; существенно обновляли содержание педагогического образования, вводя дополнительные специальности и динамично реагируя на запросы рынка, в первую очередь на возросший гуманитарный спрос; отрабатывали модели гибкой системы непрерывного педагогического образования (организация комплексов и ассоциаций такого образования: педагогический лицей – педагогический колледж – пединститут – университет педагогического мастерства); создавали региональные центры развития педагогического образования на базе ведущих пединститутов, реорганизуемых в педагогические университеты; набирали опыт самоуправления, юридической и финансовой самостоятельности, международного сотрудничества; все активнее включались в решение задач научно-методического обеспечения общей школьной реформы и все более поворачивались лицом к потребностям регионов, способствуя становлению самостоятельных регио-

нальных образовательных систем и процессу регионализации образования в России.

Однако впоследствии в силу начавшегося общего социально-экономического кризиса, резкого отката образовательной политики и не в последнюю очередь в силу большей инертности, замкнутой самостоятельности высшей педагогической школы (как и высшей школы в целом), реформа педагогического образования резко затормозилась и по существу свелась на нет. Что не могло не иметь крайне негативного влияния на общий ход реформирования школы. Однако до сего времени реформа высшей педагогической школы так и не состоялась.

С самого начала своей деятельности министерство форсировало процесс **регионализации в образовании**, который намного опережал другие сферы государственной и общественной жизни и имел фундаментальное значение для развития образовательной системы России. Он стимулировал: мобилизацию внутренних ресурсов этого развития, создание разных его векторов при сохранении единой идеологии образовательной реформы; формирование «пространственного плюрализма» и «пространственной многоукладности» российской системы образования, ее многоцветности и многоликости; пробуждение образовательной субъектности регионов и в итоге выращивание реформы образования «снизу».

Несмотря на все трудности 1992 г., процесс регионализации российского образования продолжал успешно развиваться. Более того, эти трудности даже стимулировали его, побуждая регионы активно поддерживать свои системы образования. Формы этой поддержки были многообразны: увеличение расходов на образование из местных бюджетов, местные надбавки к зарплате учителей, введение местных налогов на образование и т.д. Активно шла разработка, а во многих местах и реализация региональных программ развития образования – Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Волгоградская, Воронежская, Московская, Новгородская, Самарская, Свердловская, Ставропольская, Тульская области, Алтайский и Красноярский края, Сахалин и многие другие. Если в августе 1990 г. на предложение министерства о создании региональных программ развития образования только 6 из 89 территорий Российской Федерации согласились «подумать» об этих программах, то весной 1992 г. уже 46 территорий выдвинули свои программы на общероссийский конкурс.

Координационную работу по регионализации образования вели соответствующее управление министерства совместно с созданным нами *Советом руководителей образования регионов*, который регионами же и избирался и менялся на ротационной основе.

Одним из важнейших направлений реализации российской реформы образования, даже в самый трудный для нее период, оставалось **возрождение и развитие национальных образовательных систем**.

Уже через два месяца после создания нового Министерства образования РФ при нем был организован, по образцу 1920-х гг., *Совет министров образования республик*, входящих в Российскую Федерацию, который должен был рассматривать все проблемы, связанные с развитием национальной школы. Когда мы впервые собрали этот Совет, меня больше всего поразило то, что министры были даже не знакомы друг с другом. Какая уж тут «система взаимодействия» между республиками... Никто из министров не чувствовал себя не только руководителем, субъектом образовательного процесса. Национальные министерства были фикцией при унитарном управлении образованием. Постепенно это удалось преодолеть. Сложилась дружная команда республиканских министров, каждый из которых четко понимал свои задачи и свою ответственность. В каждом пробудилось и чувство собственного достоинства, и «чувство локтя» с коллегами. Без этой команды мы не принимали ни одного решения в сфере национального образования.

Одновременно был создан Федеральный совет по развитию национального образования, в который республики делегировали своих научных представителей. Этот совет работал в теснейшем контакте с организованным при министерстве Институте национальных проблем образования, возглавляемый известным специалистом в этой области М.Н. Кузьминым. Совместными усилиями всех трех названных структур вскоре была разработана общая концепция национальной школы России. Аналогичные республиканские концепции и программы развития национальной школы были подготовлены и утверждены в большей части республик.

Работа в этом направлении обеспечила, с одной стороны, интенсивный рост национальных школ, а с другой, – сохранение единого образовательного пространства Российской Федерации. В республике Коми, например, в 1991–1992 гг. открылось столько национальных школ, сколько их было уничтожено за предшествовавшие двадцать лет. Если в 1988 г. в российской школе функционировало 46 национальных языков, то в 1992 г. – 77, и обучение велось на 26 языках. Особое внимание уделялось формированию концепции русской школы как национальной, памятуя завет К.Д. Ушинского – «О необходимости сделать русские школы русскими».

И все же ключевым направлением в реализации российской образовательной реформы постепенно и естественно становилось главное в ней – **обновление содержания образования**. Любые функциональные, структурные, экономические, управленческие, технологические и прочие изменения имели и имеют смысл и ценность лишь постольку, поскольку они «работают» на это обновление. Ибо от него в конечном итоге зависит будущее школы и будущее тех, кто в ней учится. Можно добыть деньги на образование, изменить его структуру, создать совершенные модели управления, ввести новейшие технологии обучения и т.д., но все это, без нового содержания образования, будет только воспроизводить, тиражировать с еще большим успехом и интенсивностью, старую идеологию, «просоветское» сознание, тоталитарный менталитет.

Многие политические, социальные, экономические, организационные и другие трудности мешали на первых этапах российской образовательной реформы приступить к фронтальному решению этой кардинальной задачи обновления содержания образования. Обновления не только его «знаниевой» основы, но и раскрытия его развивающего потенциала, его пробуждающей способности к деятельности.

Первые шаги в этом направлении были сделаны еще осенью 1990 г. в сфере начального образования с тем, чтобы избавить хотя бы самых юных и беззащитных от беспощадного идеологического молоха. С 1991 г. началась прочистка и замена программ и учебников гуманитарного цикла, введение в него новых учебных курсов по правам человека, экологии, экономике и др. И с лета 1992 г., при поддержке фонда Дж. Сороса, были предприняты усилия по радикальному обновлению гуманитарного образования.

Сегодня упоминание имени Дж. Сороса не модно. Но, как говорится, из песни слова не выкинешь. Тем более, если оно представляет не только *исторический*, но и *современный интерес* – в свете так называемых национальных проектов.

«Исторический интерес» сам по себе парадоксален. 14 апреля 1992 г. Правительство РФ по инициативе Министерства образования и Госкомитета по делам науки и высшей школы приняло постановление «О развитии гуманитарного образования в России». Но на реализацию этого постановления, оно, как это бывает только у нас, не выделило ни копейки. Средства, по нашей предварительной договоренности и с позднейшего «соизволения» правительства, выделил Дж. Сорос в размере 30 млн долларов.

Программа обновления гуманитарного образования в России, в реализации которой помощь Дж. Сороса поистине неопределима, представляла

собой один из наиболее крупных образовательных проектов в истории отечественного просвещения. По существу, это была программа гуманитаризации системы российского образования. Она включала в себя и разработку принципиально новых учебников по гуманитарным дисциплинам для средней и высшей школы России, и создание необходимой для их выпуска издательской базы, и соответствующую переподготовку педагогов, и, наконец, развитие гуманитарного знания, без чего невозможны ни смена самой концепции гуманитарного образования, ни радикальное обновление его содержания.

Что же касается *современного интереса* программ, которые российское Министерство образования проводило совместно с Фондом Сороса «Культурная инициатива», то эти программы более чем на десять лет опередили появление нынешних «национальных проектов», в частности в сфере образования. Мало того, в отличие от сегодняшнего лоскутного, спорадического, бессистемного образовательного «национального проекта» (о нем речь пойдет позже), «Мегапроект», разработанный нами в 1992 г., был стройно, логично, системно выстроен и предусматривал выделение 250 млн долларов как на продолжение работы по обновлению учебной литературы, так и комплекс целенаправленных мер по развитию инновационных школ в России. Параллельно выделялись средства и на другой проект по поддержке передовой профессуры и научных школ в вузах.

И еще одно замечание. Оба эти проекта, в отличие от нынешних «нацпроектов», разворачивались в специально созданной системе жесткого общественного контроля, для которой понятие «коррупция» было незнакомо. Достаточно сказать, что профессоров, которым выдавались гранты, отбирали на основе массированных опросов главных потребителей их труда – студентов.

Еще одним важнейшим направлением образовательной реформы в 1992 г. стала **перестройка** системы научно-методического обеспечения развития образования, в том числе **Академии педагогических наук СССР**.

О нарастающей стагнации АПН СССР, ее резкой общественной и профессиональной критике за бездеятельность, торможение перестройки образования, отрыв от запросов общества и потребностей развития школы много говорилось ранее. Очевидно, что с таким положением АПН новое российское Министерство образования не могло и не хотело мириться. Не хотели с этим мириться и многие сотрудники самой академии. Поэтому осенью 1991 г. основная часть академических институтов обратилась в Министерство образования РФ с официальной просьбой принять

их в ведение министерства. Что и было сделано, несмотря на резкое противодействие руководства АПН СССР.

Это противодействие было локализовано не только упорством академических институтов, которым предельно надоело гниение в составе академии, но в частности и тем обстоятельством, что в это время встал общий вопрос о передаче всех союзных академий под юрисдикцию Российской Федерации.

Однако Министерство образования РФ не собиралось принимать под юрисдикцию России АПН СССР в ее существовавшем разложившемся виде. Мы настояли на создании новой Российской академии образования с использованием лучших научных сотрудников и подразделений АПН СССР. Постановление Правительства РФ об этом вышло 19 декабря 1991 г.

Новая Российская академия образования формировалась и очищалась – идейно, содержательно, структурно, кадрово – с огромным трудом в постоянных, жестких столкновениях со «старой академической гвардией», не желавшей «поступаться принципами» и отдавать хоть пядь унавоженной старой идеологией педагогической земли. Под руководством первого президента РАО академика А.В. Петровского проводилось обновление, оздоровление комплекса психолого-педагогических наук, их ориентация на поддержку образовательной реформы в России, их поворот лицом к потребностям и интересам личности, общества, государства. Это была генеральная линия новой академии, которая, повторю, твердо проводилась, несмотря на ожесточеннейшее сопротивление старорежимной педагогической рати, имеющей немалую поддержку в реваншистских кругах преимущественно высшей представительной власти.

К сожалению, эти круги в середине 1990-х гг. взяли свое. В академии произошла реставрация и при том в таком варианте, который поставил ее на порядок ниже, чем АПН СССР.

4. Итоги первых этапов реформы образования

Подготовительные этапы

Для того чтобы осознать себя в контексте исторического времени и пространства, чтобы не наступать на одни и те же грабли, чтобы не тратьть излишних средств и усилий и не начинать каждый этап образовательной реформы с чистого листа, необходимо четко представлять себе суть предшествующих ее этапов. Необходимо осмыслить путь пройденный образованием, его истоки и особенности, его итоги и уроки, – чтобы

в бездне текущих проблем, во все возрастающем вале технологических задач реформирования образования не утратить ее цели и идеологию, ее исторический смысл и исторические перспективы (на это, как отмечалось в предисловии, и нацелена данная книга).

На первых, подготовительных этапах реформы образования решались *две основные задачи*.

1. Формирование новой философии образования, идеологических и методологических основ предстоящей образовательной реформы.

2. Подготовка общественного сознания и образовательного сообщества к восприятию новых идей реформы. Эти задачи были решены в первую очередь усилиями «Учительской газеты» (во главе с В.Ф. Матвеевым) и Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИКа) «Школа».

Матвеевская «Учительская газета» сыграла в подготовке российской образовательной реформы основополагающую роль. Эта роль была двойной. *Во-первых*, газета стала общественной – на всю страну – лабораторией, в которой разрабатывались замыслы, формировались контуры и выплавлялась конструкция будущей реформы. И *во-вторых*, она явилась основным проводником идей реформы в учительскую и общественную среду, обеспечившим готовность этой среды не только к восприятию, но и к реализации идеологии, целей и задач образовательной реформы.

Очерчивая в статье о В.Ф. Матвееве круг и характер деятельности «Учительской газеты» в период подготовки реформы, С.Л. Соловейчик емко подвел ее итоги: «Это была сумасшедшая по накалу, страсти и последовательности работа на новую школу, на новый образ школы... Читатели «Учительской», сами того не зная, исподволь, годами учились новой жизни, новым отношениям с учениками. Пусть в действительности все было не так и осталось не так, но образ новой школы – почти в каждой голове, а это куда как важно»¹.

Не менее важно и другое обстоятельство, очень точно отмеченное С.Л. Соловейчиком. Особенно – в свете осмысления опыта и уроков перестройки. На круглом столе, посвященном десятилетию начала перестройки, один из ее лидеров А.И. Лукьянов (бывший председатель Верховного Совета СССР, а позже вдохновитель августовского путча 1991 г.), констатировал: «Горбачев и его окружение подняли самолет, не зная места его приземления»².

¹ Первое сентября. 1995. 26 октября.

² Московский комсомолец. 1995. 19 апреля.

В период перестройки, писал С.Л. Соловейчик в названной статье, ни у кого не было сколько-нибудь определенной программы, «если не считать так и оставшуюся в неизвестности программу Явлинского "500 дней"». «Никто ничего не знал... Мы вышли в постперестроечный период с завязанными глазами, а когда повязки спали, то оказалось, что вокруг и вовсе темно». «Только у одной газеты, у "Учительской", была программа действий на всякие, если не сказать – на все времена. Была своя положительная программа... Школа вышла на свободу не с завязанными глазами и не в потемках она находится»¹.

Эта программа усилиями ВНИКа «Школа» в итоге и отлилась в развернутый проект, концепцию и стратегию образовательной реформы. Реформы, которая явилась детищем передовой российской общественно-педагогической мысли и которая стала первой в ряду нынешних российских реформ.

Реформа образования выстраивалась как комплексный, многосторонний, многофакторный, многофазовый процесс сложных и глубоких качественных изменений системы образования во всех ее сферах и институциональных проявлениях – от социокультурных целей до содержания образования, механизмов организации и управления. Эти изменения рассматривались и как рычаг перевода образования в принципиально новое состояние, и как один из важнейших факторов преобразования общества. Ибо, как отмечал еще В.И. Чарнолуский, *«чем более глубокая школьная реформа имеется в виду, тем более глубокие изменения в общем социально-политическом строе она предполагает»*².

Прорывной этап и последующее переходное состояние реформы

На этапе запуска реформы в качестве центральных, *стержневых социально-педагогических идей и задач* выступали:

1. Слом старой тоталитарной, административно-командной системы в образовании и старой образовательной политики; смена типа и характера этой политики, утверждение новых ее оснований.

2. Децентрализация и деунификация школы, ее демократизация как социального института и образовательной практики. Поворот школы лицом к ребенку, лицом к обществу.

¹ Первое сентября. 1995. 26 октября.

² Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации школьного дела в России. СПб., 1909. С. 124.

3. Создание правовой базы реформирования и обновления образования. Закрепление идеологических, философских, методологических основ реформы в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 г., которые позднее были подтверждены в поправках к закону 1996 г.

4. Разработка и начало реализации стратегии и комплексной программы реформирования образования, его стабилизации и развития («Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период», одобренная Всероссийским совещанием работников образования 27 марта 1991 г., и дополняющая ее «Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ», одобренная Правительством Российской Федерации 6 августа 1992 г.).

5. Динамичный запуск образовательной реформы по всем ее направлениям. Раскрепощение школы и учителя. Создания многообразия и вариативности образования. Включение главного ресурса развития образования – *свободы*.

Главная цель стартового этапа образовательной реформы состояла в смене *двух парадигм: политической, идеологической и философской парадигмы образования* – от тоталитарной к демократической, и его *педагогической парадигмы* – от безличностной к лично-ориентированной, от унитарной и унифицированной – к плюралистичной и многообразной, от адаптивной – к развивающей, от знаниевой – к деятельностной. Все это, отнюдь не разрушало, как некоторые полагают, основного достоинства отечественного образования – его фундаментальности. Напротив, это придавало фундаментальности новое качество, превращало ее из мертвого груза, «чемодана без ручки» в опору развития российского образования.

В основу реформы, как уже отмечалось, были заложены *десять базовых принципов*, пять из которых определяли главные оси и движущие силы выхода образования на парадигму гражданского общества, обеспечивали «внешние», институциональные, социально-педагогические условия нормального развития образовательной системы: *демократизация образования; его плюрализм, многоукладность и вариативность; его народность и национальный характер; регионализация образовательной системы; открытость образования*.

Другие пять принципов закладывали фундамент и включали механизмы выхода на новую педагогическую парадигму, обеспечивали «внутренние», собственно педагогические условия полноценной жизнедеятельности образовательной системы: *гуманизация образования, его гу-*

манитаризация и дифференциация, развивающий, деятельностный характер образования и его непрерывность.

Естественным и закономерным, в силу политической, идеологической, социально-педагогической доминанты этапа, было наибольшее продвижение по первому из указанных магистральных направлений реформы, по реализации первых пяти из названных базовых ее принципов. Но и остальные пять ее принципов уже начали обретать реальные черты.

Все это вместе представляло собой целостный, комплексный, в основном завершенный и уже реализуемый план образовательной реформы. План по тем временам достаточно уникальный, дающий реформе ясные и четкие перспективы, а ее исполнителям – действенные рычаги проведения реформы в жизнь. Именно «наличность такого принципиально выдержанного плана» реформы, как отмечал в свое время В.И. Чарнолуский, является «одним из главных залогов ее успешности». *«Такой план, – писал он, – представляет огромное значение не только в периоды революционного, великого подъема творческих сил народа, но, пожалуй, еще более в будни общественной жизни и в эпохи мрачной реакции. Он дает каждому единственный верный компас для надлежащей оценки существующего, а также для выработки своего отношения к тем частичным проектам и мерам, которые постоянно возникают во все периоды жизни... В то же время, и это самое важное, он дает широкую возможность, несмотря ни на какие препятствия и не ожидая никакого законодательного признания, непосредственно работать над осуществлением идеи в жизни»*¹.

В данном конкретном случае идея и, более того, сам проект реформы получили «законодательное признание». **Утверждение Закона Российской Федерации «Об образовании» стало актом государственного принятия образовательной реформы**, перевода ее из **общественного статуса**, в котором она пребывала с момента ее рождения в 1988 г., в **статус государственный**. В этом смысле дата реформы – 10 июля 1992 г.

С принятием Закона «Об образовании» заканчивался и первый, прорывной этап образовательной реформы. Реформа входила в новую стадию – стадию ее реализации.

В значительной мере многие уроки начальных этапов российской реформы образования – и негативные, и позитивные – обусловлены ее опережающим характером. Тем обстоятельством, что, будучи по своей

¹ Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации школьного дела в России. СПб., 1909. С. 129.

природе, как уже отмечалось, реформой второго эшелона, она разрабатывалась и проводилась с упреждением капитальных социально-экономических и других реформ. При этом реформа образования, с одной стороны, неизбежно наталкивалась на общие препятствия, а с другой, – обнажала их и создавала определенные прецеденты их преодоления.

Фундаментальный порок общего российского реформаторского курса начала 1990-х гг. составляли *три обстоятельства*: *неразработанность общей концепции преобразований* (даже аналитики Министерства безопасности России в марте 1993 г. вынуждены были признать, что «отсутствие историко-философской концепции России является сегодня важнейшим дестабилизирующим фактором»); *информационный вакуум вокруг существа проводимых «сверху» реформ*; *отсутствие целенаправленной работы по формированию их социальной базы*.

Коренное отличие образовательной реформы от всех других реформ заключалось в отсутствии названных обстоятельств.

Во-первых, она имела четкий концептуальный замысел, стройную идеологию, разработанную Временным научно-исследовательским коллективом «Школа» еще в конце 1980-х гг.

Во-вторых, в отличие от других реформ, она зарождалась и начиналась не «сверху», а «снизу», и опиралась на подготовленное общественное сознание, в чем главная заслуга прежней «Учительской газеты» во главе с В.Ф. Матвеевым. «Низы» легитимизировали эту реформу и дали «верхам» санкцию на ее проведение еще в декабре 1988 г. на Всесоюзном съезде работников народного образования и позже, повторно – в марте 1991 г. на Всероссийском совещании работников образования.

И в-третьих, эта реформа изначально проводилась в интересах большинства образовательного сообщества и общества в целом, что показала упоминавшаяся ранее известная широкая дискуссия по вопросам реформы образования, проходившая еще осенью 1988 г., в преддверии названного съезда.

Это третье обстоятельство не было изначально задано. Оно было сформировано, «взято» в длительных идеологических баталиях еще у истоков реформы, в частности, – в баталиях с инновационными максималистами, для которых главным моментом в образовательной реформе была ставка на «сильных». Остальные – воспринимались лишь как «навоз истории» (что повторилось 15 лет спустя в контрреформе 2004 г.). В решающем, размежевочном споре, проходившем в Раубичах под Минском весной 1989 г., о том, как поделить «пять золотых» между инноваторами в образовании и массовой школой, произошло окончательное разделение

группы «младотурков» и «стариков». Последние отдали явное предпочтение массовой школе, исходя из того, что она – *хлеб образования*, тогда как инновационные школы – только его *дрожжи*.

Это размежевание имело свои последствия. К руководству образованием вскоре были привлечены сторонники демократической линии в образовательной реформе. И реформа образования двинулась в путь, последовательно проводя и отстаивая именно эту линию.

В ходе пройденных этапов подготовки и запуска российской образовательной реформы, несмотря на все препятствия на ее пути, удалось утвердить и отстоять ее основополагающие идеи, заложить правовой фундамент для ее дальнейшего развития, в значительной мере стабилизировать социальную и экономическую ситуацию в образовании.

Российская образовательная реформа на этапе ее динамичного запуска получила мировое признание и привлекла к себе широкое внимание деятелей образования, государственных и общественных деятелей, деловых кругов зарубежных стран. Многие из них начали энергично сотрудничать с системой образования и образовательными учреждениями России, создавали и реализовывали совместные образовательные программы и проекты, что, помимо весомых содержательных результатов, давало и возможность привлечения немалых средств для решения задач развития образования в России. Только за 1991–1993 гг. вложения зарубежных партнеров в развитие российской системы образования составили почти 700 млн долларов.

Все эти вложения объяснялись отнюдь не столько благотворительностью, сколько новаторским характером реформы образования в России. Как отмечал в мае 1992 г. Президент фонда Карнеги Э. Боер, представлявший в Мировой банк программу российско-американского сотрудничества в области образования, *«школьная реформа в России характеризуется системным подходом, который существенно отличается от принятой практики. Заложена стратегия, определяющая долгосрочный подход к перестройке системы образования в России, в контексте, в котором американцы также смогут осмыслить проблемы изменения собственной системы образования. Российские специалисты хотели бы, чтобы Россия представляла более, чем площадку для оказания помощи. **Им есть что предложить.** Они видят совместную деятельность как некое совместное предприятие, которое принесет пользу не только России, но и внесет многосторонний вклад в развитие американской мысли. При том, что в Соединенных Штатах школьным проблемам уделяется огромное внимание, тем не менее вряд ли можно сказать, что мы нашли им конкретные реше-*

ния. Таким образом, выгода от сотрудничества может быть обоюдной».

Сегодня часто задают два вопроса.

Первый. Было ли готово российское учительство ко всем тем переменам, которые с начала 1990 г. происходили в нашем образовании. Ответ очевиден: в значительной своей массе – готово. Иначе и перемен бы этих не было. Основы проводимой школьной реформы, подчеркну еще раз, закладывались не вчера и не где-то там «наверху». Они созидались руками, умом, сердцем передового учительства, передовых ученых еще в конце 1980-х гг. Учительство приняло реформу, и это в значительной мере гарантировало ее успех. В июле 1988 г., еще до публикации в «Учительской газете» Концепции общего среднего образования, подготовленной ВНИКом «Школа», только 12 % учителей высказались за проведение новой образовательной реформы. В июле 1992 г. ее поддержало 84 % российских учителей.

Этап запуска школьной реформы оказался бы несостоятельным, если бы реформу уверенно не пронесло на своих плечах российское учительство. Уставшее от долгого, затянувшегося старта реформы, учительство энергично включилось в ее проведение, давая блестящие образцы инновационной деятельности и педагогического творчества: лицей Е.А. Ямбурга, школа самоопределения А.Н. Тубельского, педагогическая гимназия А.Г. Каспаржака в Москве, педагогические лицеи Ф.Ф. Слипченко в Волгограде и В.П. Новикова в Смоленске, школа-интернат для сирот А.А. Католикова в Сыктывкаре, школа В.Р. Лозинга в Кемерово, И.Д. Фрумина в Красноярске и многие, многие другие. По сравнению с первыми этапами школьной реформы был сделан поистине огромный шаг вперед: реформу продвигали уже не единицы педагогов-новаторов, а сотни новаторских педагогических коллективов.

Один из выдающихся современных педагогов России Е.А. Ямбург в статье «Каждое время рождает свои надежды. Оно же их и испытывает» писал: «Я наблюдаю поразительный рост творческой активности значительной части учительства, приведший к еще до конца осознанному инновационному взрыву в российском образовании. Этот факт фиксируют и сторонние наблюдатели из так называемых благополучных стран... Первый стартовый импульс инновационным процессам в российской школе был дан стремительной идеологией образования и прекращением тотального вмешательства государства во все, без изъятия сферы обучения и воспитания. Безусловно, как только с учителя были сняты жесткие содержательные и методологические ограничения, в школе появился воз-

дух... Годами накапливающаяся энергия сопротивления, жажда самовыражения мыслящего учителя, руководителя школы получили выход, люди наконец стали обретать достоинство, осознавать себя творческой личностью»¹.

Именно это **учительское самосознание, вера в себя, учительское творчество** явилось **основным залогом развития образовательной реформы, обновления образования в России**. Ибо, как писал выдающийся русский хирург, педагог и просветитель Н.И. Пирогов, «первое и главное условие прогресса есть твердая вера в *образовательную, творческую силу человеческой личности*. Без нее все хитросплетенные уставы – мертвая буква»².

И второй вопрос, который задают не менее часто: можно ли реально проводить серьезную реформу образования в условиях тяжелейших экономических трудностей, социальной и политической нестабильности. Ответ и здесь только один – ***и должно и можно, если образовательная политика будет достаточно сильной и самостоятельной, способной отстаивать свои позиции***. *Способной проводить реформу образования через рифы общего реформаторского курса, обходя, одновременно, и возникающие реформаторские (в том числе технократические) иллюзии и мифы*. Хотя нельзя не признать, что система образования – во многом заложница политики и экономики.

Четверть века назад видный американский ученый и деятель образования Ф.Г. Кумбс в известной книге «Кризис образования в современном мире» писал: «Нельзя требовать от системы образования делать то, что еще не готово делать само общество и его правительство». «Образование не может выполнить всю работу по перестройке общества», так как «само в большой степени является продуктом общества». Но образование *«может попытаться идти на шаг впереди общества, ускорить темп социальных изменений и экономического роста»*. «*В определенных рамках система образования создает себя сама и выражает собственные внутренние закономерности»*³.

В этих рамках естественных ограничений и завоевываемых возможностей и должна выстраиваться трезвая, реалистическая и в то же время опережающая образовательная политика. Политика, не идущая на поводу у технократических и прочих стереотипов властного

¹ Учительская газета. 1993. 19 октября.

² Пирогов Н.И. Соч. Т. 1. Киев, 1914. С. 343 (выделено Пироговым. – Э.Д.).

³ Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М., 1970. С. 113.

сознания, а формирующая гуманитарный и гуманистический фокус этого сознания. Политика, исходящая из того, что приоритетность образования – причина, а не следствие социально-экономического роста, благосостояния общества и государства.

Наиболее ярким доказательством именно такого подхода к образовательной политике стал Закон РФ «Об образовании» 1992 г. Он не только воплотил, несмотря на огромное противодействие, все прогрессивные идеи образовательной реформы, вошедшие сегодня в плоть и кровь российского образования, но и неоднократно выступал для него надежным щитом от контрреформаторского реванша. Вместе с тем Закон во многом опередил свое время, открывая образованию перспективы «на вырост».

Россия в начале 1990-х гг. вступала в третью за нынешнее столетие полосу испытаний – после 1917, 1941–1945 гг. И это испытание стало одним из самых трудных.

Трудности были неизбежны и в системе образования. Но это вовсе не значило, что на них надо реагировать панически. Главное – твердо и последовательно проводить начатые реформы, в том числе и реформу образования, не поддаваться гипнозу этих трудностей и самоубийственному соблазну одолеть их, пустив под жернова сиюминутных потребностей «семенной фонд» – будущее нации. Последствия этого для духовного и экономического возрождения России могли быть самыми драматическими.

Разработчикам и реализаторам российской образовательной реформы изначально было очевидно, что конечные рубежи, конечные цели реформы можно взять, одолеть, только пройдя несколько этапов, различных по своему типу – по типу реформирования образования, по характеру и содержанию решаемых задач.

Первый этап – этап радикального, революционного реформирования неизбежно имел «вулканический» характер. Характер «управляемого взрыва», отражающего в образовательной сфере общую закономерность современного российского модернизационного процесса – тектонический сдвиг в ходе первого толчка модернизации, разрушающий тоталитарные основания государственного социализма. Этот этап реформы, период «бури и натиска» представлял собой достаточно короткую и динамичную, «спринтерскую» дистанцию, на которой надлежало преодолеть политические, идеологические, социально-педагогические препятствия, сдерживающие образовательную реформу и развитие системы образования, обеспечить концептуальный, стратегический прорыв в реформе, вывести ее на чистую воду плавных и последовательных преобразований.

Второй, переходный этап должен был иметь преимущественно *эволюционный и технологический (в широком смысле этого слова) характер*, закрепляющий и продвигающий, с помощью соответствующих социальных и социально-педагогических технологий, рубежи, достигнутые на первом, прорывном этапе. Переходный период – это своеобразная «стайерская» дистанция, требующая размеренного дыхания и взвешенных действий, но сохраняющая достаточно высокую динамику реформаторских изменений, динамику накопления критической массы этих изменений, делающей образовательную реформу необратимой. Резкое снижение этой динамики грозит в лучшем случае превратить стайерскую дистанцию в марафонскую, в худшем – затормозить реформу, превратить ее в бег на месте, т.е. в псевдореформу.

Переходный этап – не выдумка авторов образовательной реформы, а закономерность любых серьезных социальных преобразований. Его длительность определяется глубиной и масштабностью этих преобразований. При отмене крепостного права в России в 1861 г., к примеру, авторы «крестьянской реформы» заложили двадцатилетний переходный период.

Сущность переходного этапа любой реформы – освоение жизненного пространства в своей сфере (в нашем случае – образовательного, политического, социально-экономического, социокультурного, социально-психологического и т.д.), наполнение его смыслом и реальной практикой предлагаемых изменений. И с другой стороны, переходный этап предполагает необходимую трансформацию, коррекцию замыслов и конкретных мер, всегда подправляемых реальной жизнью. Всякие попытки волюнтаристски перескочить переходный этап, сделать реформу «в один прыжок» всегда оканчиваются падением в пропасть.

На втором, переходном этапе закладываются необходимые предпосылки для перевода образовательной реформы **в третью стадию – стадию устойчивого развития и системных инновационных изменений**. Этот третий этап реформы образования совпадает с общей стабилизацией социально-экономической ситуации в стране.

Четкое представление об этапах развития образовательной реформы имеет не только теоретическое и не только сугубо внутреннее, операциональное значение – для адекватной выработки стратегии и тактики преобразований. Не менее важно его социальное значение – обеспечение понимания образовательным сообществом и обществом в целом реальных перспектив и практически достижимых результатов реформы на каждом из ее этапов. Что, в свою очередь, обеспечивает нормальное взаимодействие реализаторов реформы и общественных сил.

Как известно, планируемые этапы реформы образования не были реализованы в 1990-х гг. Как, впрочем, и всех остальных реформ. Они были сломлены российским термидором и смерчем социально-экономического кризиса, накрывшего страну.

Попытка возврата к осуществлению задач технологического этапа реформы образования была предпринята лишь в 2001–2003 гг. в русле разработки и реализации «Концепции модернизации российского образования». Но и эта попытка была сорвана в 2004 г. новым курсом социальной политики правительства – курсом социального дарвинизма, о чем речь пойдет далее.

Уже в середине 1990-х гг. некоторые новые «реформаторы» образования скептически относились к первому, прорывному этапу образовательной реформы, называя его «романтическим периодом нашей истории, когда нам казалось, что мы сразу сможем начать жить по-новому»¹. Не знаю, что «казалось» тогда этой юной поросли неореформаторов, но разработчикам и реализаторам реформы образования изначально было более чем очевидно, что в социальных преобразованиях никогда и ничего не бывает «сразу», что есть жесткие закономерности этих преобразований и жесткие условия их успешности, о чем говорилось ранее. Так же как уже много лет практически всем очевидно и то, что под предлогом, якобы, отказа от «романтизма» предшествующего периода, образовательная политика нынешнего времени идет прямым курсом профанации реформы образования.

В последнее время нередко говорят и о чрезмерном ускорении образовательной реформы на первом ее этапе, о том, что она оказалась «впереди реальности», об ее излишнем «забегании вперед». Но забегание вперед – объективная закономерность любой революционной реформации. Всякая реформа, проводимая в этот период, может быть только впереди реальности, которую она намерена изменить. В противном случае это – квазиреформа.

Продвинуться вперед «в пределах возможного», можно только раздвинув эти пределы. И это – отнюдь не реформаторская иллюзия, а трезвый, реалистичный расчет. Достаточно хорошо зная исторический опыт разного рода реформ, в том числе и в сфере образования, разработчики российской образовательной реформы стремились сделать шаг такой величины, чтобы неизбежный и также закономерный на постпрорывном

¹ Московский комсомолец. 1996. 15 марта.

этапе реформы ее откат не достиг и половины пройденного в прорыве пути.

Опыт прошедших лет свидетельствует, что этот расчет оказался верным. Говоря словами Ф.Г. Кумбса, зачинатели российской образовательной реформы поступили так, «как поступает стрелок из лука, посылающий свою стрелу немного выше цели, в которую он хочет попасть, учитывая силу земного притяжения»¹. Мы приподняли свою стрелу еще чуть повыше, поскольку социальное притяжение посильнее земного.

В общем плане философии истории ту же мысль высказал и А. Тойнби: «Парадоксальным, но глубоко истинным и важнейшим принципом жизни является то, что для того, чтобы достигнуть какой-то определенной цели, следует стремиться не к самой этой цели, но к чему-то еще более возвышенному, находящемуся за пределами данной цели»².

Сегодня, несмотря на все трудности, развитие образования в России продвигается вперед, хотя образовательная политика то своим бездействием, то контрдействием постоянно мешает этому развитию. Начиная образовательную реформу, мы исходили из того, что для системы образования, как и для всей России, ***время исторических перемен – это прежде всего время исторических возможностей***. И надо обладать большой деструктивной силой, или, может быть, попросту не обладать ничем, чтобы этот «звездный час» истории сделать временем упущенных возможностей.

¹ Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М., 1970. С. 115.

² Тойнби А. Постигание истории. М., 1990. С. 117.

ЧАСТЬ II

«ЗАБЛОКИРОВАННАЯ ПЕРЕХОДНОСТЬ».

ВОСЬМИЛЕТНИЙ ЗАСТОЙ

5. Очередной срыв попытки модернизации России

В начале 1990-х гг. Россия сделала третью и вновь рискованную попытку модернизации. Предшествующие дооктябрьская и послеоктябрьская попытки были не бесплодны, но крайне далеки от искомым результатов. Основные причины этого:

- имперская модель модернизации, ее традиционное проведение «сверху», без обратного импульса, при гипертрофии, безраздельном господстве государственного начала, оказывающего угнетающее воздействие на общественную самодеятельность и устраняющего общественные механизмы саморазвития страны;

- абсолютный примат экономического императива модернизации над ее социальным и политическим императивами;

- спорадичность, неравномерность, выборочный (главным образом военнопромышленный, технологический) характер преобразований, не затрагивающий и, более того, отсекающий многие глубинные, в том числе социокультурные слои;

- раскол между модернизаторской элитой и остальным населением;

- массовая люмпенизация и маргинализация этого населения как следствие верхушечных реформ и одновременно их тормоз;

- наконец, стремление «догнать и перегнать» одним прыжком, «проскакивание» неодоленных отрезков исторического пути, оставляющее за собой исторические пустоты, разрывы в социальной ткани и культурной жизни общества, которые были истоком неизбежного реверсивного развития страны, постоянной смены реформ контрреформами.

Россия многие десятилетия стояла, как петровский конь, «на дыбах» перед цивилизационным барьером, но он ей не покорялся. В ее судьбе, говоря словами выдающегося советского философа Мераба Мамардашвили, какая-то фатальная «заблокированная переходность», «вечная беременность», неспособность разрешиться от бремени, приводящая к тому, что мы постоянно ударяемся об один и тот же угол, падаем в одну и ту же яму, делаем одни и те же ошибки.

Вот и на этот раз, по сути не меняя имперской модели модернизации, проводя ее преимущественно «сверху» и преимущественно вульгарно

технократически, антисоциально, выводя общество за скобки реформ, мы вновь обрели себя на срыв третьей попытки модернизации.

Неспособность новой российской власти к цивилизационному обновлению страны. Российский термидор

Если посмотреть на двуглавого орла, украшающего российский герб, с точки зрения политической психологии, то упрямо возникают не относящиеся к этой гордой, красивой птице, но вполне относящиеся к российской власти ассоциации о ее имманентной раздвоенности. Равно как и об извечной раздвоенности ее политики, к которой вполне может быть отнесена известная формула классика «шаг вперед – два шага назад».

Эта политика вот уже несколько веков олицетворяется неравновесной чередой ***реформ и контрреформ***. Реформы представляли собой весьма короткие взлетные полосы отечественной истории. Контрреформы, охватывающие преимущественно все остальное историческое время и пространство, вновь затягивали Россию в болото застоя и стагнации, надолго удерживая в этом болоте.

Отсюда – не только срывы и локальный характер модернизации страны, не только веками длящаяся, нескончаемая фаза ее «догоняющего развития», но и в итоге крах как самодержавного, так и советского тоталитарного режимов.

Любая страна прогрессивна и благоустроена настолько, насколько она соответствует цивилизационным задачам эпохи. И потому историческая значимость любой власти, любой политической деятельности определяется тем, способны ли они обеспечить это соответствие. То есть способны ли выполнить свою модернизационную миссию, продвинуть вперед развитие страны или какой-либо сферы ее жизни. Мера развития страны – мера заслуг ее власти. И напротив, глубина провалов на этом пути – свидетельство степени неготовности власти к выполнению своей миссии.

Новая российская власть начала 1990-х гг. на первых порах попыталась выполнить свою модернизационную миссию. Точнее – на «вторых порах», с формирования осенью 1991 г. правительства Ельцина–Гайдара, поскольку «первый состав» российского правительства во главе с И.С. Силаевым лишь симулировал реформаторскую деятельность (чем и были обусловлены протестные отставки вице-премьера Григория Явлинского и министра финансов Бориса Федорова).

Для «второго состава» правительства (Ельцина–Гайдара) конец 1991 г. и 1992 г. были периодом сверхнапряжения. Упущенное предшественниками время оставляло реформаторам крайне узкий коридор возможностей для стратегического выбора. Необходимо было искать немедленные оперативные решения спасения страны от голода и разрухи. Правительство работало круглосуточно, неизбежно делая бездну ошибок. Но история не знала быстрых и безошибочных способов выхода из катастрофы казарменного «социализма». И все же ситуацию удалось если не переломить, то надломить. Принятая правительством летом 1992 г. «Программа углубления экономических реформ» представляла собой достаточно стройный план преобразований, правда, – с приматом экономического фундаментализма.

Между тем атмосфера в стране продолжала накаляться под прямым давлением контрреформаторских сил. Ельцин не выдержал напора этих сил и в конце 1992 г. пустил под откос костяк своего реформаторского правительства во главе с Егором Гайдаром. Это был роковой шаг. Опыт с «советским хозяйственником» Силаевым ничему не научил Ельцина. Теперь он остался, как обещал, лежать на рельсах в одиночку. А по этим рельсам погнал за добычей, набитый новой и старой номенклатурой, состав другого «опытного хозяйственника» и «номенклатурного тяжеловеса» В.С. Черномырдина.

В итоге, эта «третья смена» российской власти, доминирующая почти до конца 1990-х гг., оказалась неспособной к модернизаторской, созидательной миссии – **ни исторически, ни нравственно**. Ее хватило лишь на циничное разграбление своего народа и собственной страны.

Итак, Б.Н. Ельцин, личность, безусловно, выдающаяся, смог сделать только первый, предельно важный и трудный шаг – разрушить тоталитарный коммунистический режим и открыть дорогу свободе и демократии в России. И эта его заслуга неоспорима. Но даже эту задачу он, во-первых, не смог решить до конца. И, во-вторых, решал по-советски – избыточной ценой: ценой развала страны. На созидательные, модернизационные задачи у него не хватило дыхания. Не хватило умения и опыта. Посему открывшаяся было для России дорога на магистральный путь цивилизации вновь, в который раз оказалась перекрытой.

По существу в 1993–1994 гг. произошел **«российский термидор»**. Это был не только **политический, но и социально-психологический переворот**. **Первый** привел к криминально-олигархическому режиму. **Второй** – к извержению вулкана нравственных нечистот, безудержной, все сметающей на своем пути жажды наживы у тех, кто взял на себя роль руководителей и опоры нового режима. Эти нечистоты новой власти «в

законе» разлагали общество, страну. Ибо, как известно, «рыба гниет с головы».

В 1990-х гг. происходило по сути **вырождение демократии в структурах власти**. А жестче – вырождение многих демократических лидеров как следствие почти повального «заболевания властью». Наркотик власти деформирует личность. Для основной части «новой номенклатуры», которую вынес на поверхность не собственный наработанный потенциал, а случай или рычаг приятельских, либо «командных» связей и которая более всего боялась выпасть из кресел в прежнее социальное качество, власть (на всех ее уровнях) – не категория деятельности и общественного долга, а распределительный кран, используемый в целях обогащения. Не случайно многие бывшие реформаторские команды давно рассыпались или превратились во враждующие волчьи стаи, стремящиеся только к одному – оторвать свой кусок пирога.

Все это имело, как минимум, **три роковых последствия**:

- крушение освободительных целей и демократических идеалов августа 1991 г. и начало номенклатурно-бюрократической реставрации;

- срыв третьего цивилизационного рывка к модернизации страны, подмене модернизационных задач практикой «рыночного необольшевизма», который привел к почти молниеносному разграблению страны;

- возврат к традиционному реверсивно-шизофреническому политическому курсу – «шаг вперед – два шага назад», при котором так называемые реформы либо гробились, либо извращались до неузнаваемости самой властью. Новым было лишь то, что основная часть этих «реформ» проводилась не в интересах страны, а в корыстных целях самих «реформаторов».

Общеизвестно, что в современной политической теории и практике существуют **два вида либерализма: экономический и социальный**.

Исторически **«экономический либерализм»** восходит к экономическому детерминизму и рационалистической традиции эпохи Просвещения, сводивших все многообразие жизни социума к сугубо экономическим аспектам и пренебрегавших социокультурными факторами развития общества. В отечественном варианте «экономический либерализм» резко умоощнялся *марксистской идеологией*, где все экономическое считалось первичным, и *воинствующим технократизмом*, который взошел не без помощи нашей школы и для которого человек – ничто, лишь «винтик», строительный материал, средство достижения целей. В итоге наш «экономический либерализм» предстал как уродливое дитя *рационализма, марксизма и технократизма*, как система мышления и деятельности, пре-

зирающая человека, крайне близорукая и политически, и социально, лишенная социокультурных основ и культурологических интуиций.

В лице призванных Б.Н. Ельциным в 1993 г. «реформаторов», «экономический либерализм» являл себя в России в предельно извращенной, агрессивно антинародной форме. Его цель – формирование «новой русской элиты». Его кредо – собственность и рынок. Люди, общество для него вторичны, десятеричны. Они лишь «удобрение» на том поле, на котором разворачивается «настоящая», экономическая история. По существу, это был типичный «рыночный фундаментализм». Но на острие любого фундаментализма, как известно, водружается экстремизм.

Между тем все это было уже уходящим, хвостовым вагоном, не только западной, но и российской теории и практики модернизации.

Дело в конечном итоге не в монетарных или каких-либо иных методах проведения экономических реформ, а в том, какую экономику эти реформы хотят строить. А строить нам предлагалось рыночную экономику, ориентированную на западное «вчера», в которой не оказалось места для нового, главного ее сектора – сферы «производства человека», накопления «человеческого капитала». Сферы, выступающей на современном этапе цивилизации как ведущий фактор развития и основная область жизнедеятельности общества. Отсюда – закладывание в реформах заведомого отставания России от высокоразвитых стран. И в этом смысле глубоко прав был Г.А. Явлинский, говоря, что «образование, наука, культура – не часть реформы, а собственно реформа»¹.

В декларируемой реформаторами концепции реформ вновь отсутствовало главное – *человек, развитие человеческого капитала*. В ней не оказалось места для свободной, ответственной, гражданской личности – носителя рынка, права и демократии. Идеолог перестройки А.Н. Яковлев как-то заметил, что «не власть изобрела человека, а человек на свои же деньги нанял власть, подчас на свою же голову». Перефразируя эту мысль, можно сказать, что не рынок и государство изобрели человека, а человек создал их – и вовсе не для того, чтобы очередные социальные реформаторы отмахивались от него, как от назойливого насекомого. Из всех российских реформаторов, как справедливо отмечал А.Н. Яковлев, только один Столыпин понимал, что прежде, чем создать гражданское общество, нужно взрастить гражданина через собственность и труд. Гражданина, материально независимого и духовно свободного, понимающего свободу как личную ответственность².

¹ Известия. 1995. 8 июня.

² Культура. 1995. 4 марта.

Реформы не самоцель, а лишь средство для раскрепощения, для развития человека и общества. Личностное и социальное измерения – доминирующие в модернизации. Ее обобщающий критерий – расширение степеней свободы как каждого отдельного индивида, так и общества в целом. Иными словами, *без поворота концепции реформ, экономики и политики лицом к человеку, к обществу невозможно подлинное движение вперед.*

В отличие от «экономического либерализма», **«социальный либерализм»** близкий к «социальному демократизму», напротив, делает акцент на человеке и обществе. Его кредо – развитие человеческой индивидуальности, социальная справедливость, обеспечение необходимых общественных благ. В современном российском общественном сознании – и это очевидно любому умственно и нравственно здоровому человеку – явно преобладают названные социал-либеральные, социал-демократические ценности. Что определяется не только и не столько влиянием мирового опыта социальной политики, но в первую очередь – отечественной традицией, в которой глубоко укоренена именно социальная (а не национальная, религиозная или какая-либо другая) идея. И потому *единственной жизненной идеологией реформ в российском обществе* (где роль идеологии столь велика, что она обладает не только значительной самостоятельностью и значительной независимостью по отношению к жизненным реалиям, но и существенной силой, способной на эти реалии воздействовать) *может быть только социал-либеральная, социал-демократическая идеология.*

Духовно-культурный потенциал этой идеологии имеет прочную опору в российском обществе, особенно в его развитых слоях. Именно в этих слоях, в духовной сфере впервые поднялась волна современной российской модернизации. И не только поднялась, но и подготовила для нее необходимые предпосылки. Мобилизовала в обществе волю к переменам, породила осознанную необходимость проведения давно назревших реформ, определила их стратегические ориентиры, дала им импульс, стала катализатором возрождения России и ее полномасштабного переустройства.

Однако доморощенный «экономический либерализм» сделал фактически все, чтобы устранить целые общественные пласты, в том числе и наиболее деятельные, наиболее плодоносящие из сферы реформаторских действий, чтобы превратить эту сферу в зону разбоя.

До сих пор подавляющее большинство наших «реформаторов» рассматривают модернизацию не так как это принято во всем мире – в обще-

цивилизационном плане, а лишь в экономических категориях – как простую смену экономических типов хозяйствования, оставляя в стороне ее социальную, социокультурную направленность и содержание. Национальные интересы государства расцениваются как автоматическое следствие экономических процессов. Экономические законы приравняются к универсальным, имеющим одинаковую силу для разных социокультурных типов общества. Более того, экономические императивы предстают как самодостаточные и по сути даже избыточные для возрождения и развития общества.

Но так ли все это? Не оказываются ли экономические императивы и проводимые в соответствии с ними реформы бездействующими, полыми изнутри без их гуманитарного и гуманистического наполнения? Не требуются ли иные – духовные, нравственные императивы для социального возрождения, особенно в России, с ее «социально-гуманитарным архетипом» культуры? Не утрачивают ли при всем этом экономические реформы свой социокультурный контекст, оборотной стороной чего и становится изъятие социокультурных сфер – образования, науки, культуры – из тела реформ?

Все эти вопросы, понятно, риторические. Ответ на них очевиден: да, оказываются, требуются, утрачивают... *Общий проект реформ должен исходить не только из экономических, но и политических, социальных и социокультурных факторов. И осуществить его возможно, только если люди увидят в этом либо неотвратимую необходимость, либо «общественное благо».*

Очевидно сегодня и другое – **неизбежность решительной смены господствующей технократической концепции реформ**, уяснения их духовно-гуманитарных начал, переосмысления их социокультурных оснований. Очевидна и неизбежность духовно-гуманитарного преобразования самой «реформаторской элиты». Без этого достойные пути в будущее нам заказаны.

Наконец, нельзя не подчеркнуть в деятельности реформаторов середины 1990-х гг. вопиющий дисбаланс **экономической и социальной политики**, унаследованный и нынешним правительством.

Сегодня уже неоспорима **крайне избыточная социальная цена проводимых реформ**, необходимость их большей социальной направленности, минимизации их социальных издержек, учета способности общества адаптироваться к переменам. Неоспорима и явная потребность в упреждающих, коррекционных мерах, облегчающих адаптацию населения к условиям переходного кризиса, без чего невозможно сохранение стабильной ситуации,

а значит – и продолжение реформ. Ибо в обществе, где от трети до половины населения ощущает себя выбитыми из нормальной жизни, находящимися на черте или за чертой бедности, трудно рассчитывать на стабильность и мирное развитие реформ.

Особый драматизм проводимых реформ состоял в том, что они «пожирали» не только своих детей, но и своих отцов – интеллигенцию, которая стояла у реформаторской колыбели. (Подлинную интеллигенцию, а не сервильную ее часть, обслуживающую и облизывающую власть.) Интеллигенция, обреченная на жесткую пауперизацию, оказалась первой жертвой реформ и более всего испытывает их тягостные последствия. Именно за ее счет всегда решались главным образом проблемы бюджетного дефицита – за счет учительства, научно-технической интеллигенции, работников культуры. Будучи ранее, по существу, тем «средним классом» (хотя и не обладавшим собственностью), который якобы пытаются создать «реформаторы», интеллигенция фактически превратилась в «новых бедных», что создало заметный социальный вакуум вокруг реформ.

Проблема социальной базы реформ стояла и сегодня стоит особенно остро. Однако удержание этой базы возможно отнюдь не только экономическими средствами. Пока не было возможности реально повысить уровень жизни большинства населения, речь могла идти о «компенсации» материальных благ благами политическими и социальными – расширение степеней свободы личности и общества; стимулирование их духовной, социальной и экономической инициативы; развертывание возможностей для их самостоятельного творчества во всех сферах российской жизни и т.д. Но сколько-нибудь заметных шагов в этом направлении власть не предпринимала и не предпринимает. Такая позиция политически и социально безответственна. Любые реформы требуют серьезной социальной опоры. Отсутствие этой опоры, неснимаемые, накапливающиеся социальные напряжения – главный тормоз и главная опасность не только для реформ, но и для самой власти, чреватая ее крахом.

Но есть, однако, и другой, более глубокий срез данной проблемы, **другая – этическая, нравственная сторона «коромысла реформ»**, связанная с балансом их целей и возможностей. И здесь основной индикатор реформ и самих реформаторов – их отношение к реформируемому обществу и к человеку. Отношение – как к строительным лесам, подсобному материалу, «навозу истории» или – как к живому, трепетному организму, единственный раз живущему на этой Богом данной земле, на этом и только на этом отрезке исторического пути. Ставка на «сильных», на естественный отбор в процессе реформ неприемлемы в нормальной демократи-

ческой политике. Как нравственно неприемлема коллизия, создаваемая нынешними реформами, – свобода выжить или погибнуть.

Демократия – это ставка на большинство. Демократические реформы проводятся в интересах большинства и с опорой на него. Только тогда они воспринимаются обществом, и только тогда они имеют успех. В противном случае, что в значительной мере и произошло, реформы, как и демократия, дискредитируются. Их социальная и политическая база резко сужается. Реформы начинают вращаться в беличьем колесе. Демократия воспринимается как обман и хаос. Оба эти слова – *демократия* и *реформа* – вызывают резкую аллергию у обожженного реформой общества. Круг альтернатив исторического выбора сужается. На горизонте появляются откровенно реваншистские силы с вполне определенной, стоящей за ними перспективой.

То, что Россия долгое время «беременна» реваншем – отнюдь не «закон маятника», не историческая закономерность реформ. Это – прямой результат стратегического и нравственного просчетов «реформаторов» всех созывов.

Другой их результат – оторванная, отчужденная от страны власть, реализующая свои интересы, а не интересы народа и государства.

И, наконец, третий результат – ответное презрение подавляющей части населения страны к ее грабителям и разрушителям.

История не знает альтернатив. Но альтернативы знает политика, делающая Историю. Сегодня уже почти всем очевидно, что был выбран **худший из возможных политических сценариев, худшие из возможных цели, принципы, средства, методы проведения реформ.** Именно поэтому они оставили на теле России до сих пор неизлечимую, кровоточащую рану. **И что главное – они, традиционно не считаясь с цивилизационными издержками, определили такой же глубоко порочный, изматывающий страну курс российской власти, который до сего времени не преодолен.**

Не случайно Е.М. Примаков отнес к числу важнейших, актуальнейших сегодня задач исправление *«ошибок и преступлений реформ 90-х годов»*¹. И здесь нет смысла полемизировать по поводу известной дилеммы Талейрана, что хуже – **преступление или ошибка.** И то, и другое «хуже». Но еще хуже то (и здесь тысячекратно прав Е. Примаков), что они до настоящего времени не исправлены. Посему при беспрецедентно

¹ Независимая газета. 2005. 31 января.

благоприятной в «нулевых годах» экономической конъюнктуре мы не смогли, не способны были решить бездну экономических и социальных проблем, и в первую очередь – проблемы бедности и вымирания нации.

Об этом уже написаны десятки книг и сотни статей. Но трагический для страны опыт реформаторов 1990-х гг., как и говорил В.О. Ключевский, никого и «ничему не учит». Но он-таки «накажет за незнание уроков».

Итоги 1990-х годов

Очевидно, что исток названных выше трагических, разрушительных процессов – вольные и невольные ошибки реформаторов начала 1990-х гг. Но эти процессы получили махровое развитие уже в период премьерства В.С. Черномырдина. Он твердой рукой вел свой разрушающий Россию бульдозер, расчищая для ее разворовывания и создания как «олигархических империй», так и бесчисленных «гетто нищеты».

Результатом «черномырдинской пятилетки» стали:

– **в политическом плане:** создание постсоветского мутанта – кланового номенклатурно-олигархического криминального режима, основанного на сожительстве власти и капитала, дружно и вдохновенно разворовывающих страну;

– **в экономическом плане:** создание колониальной сырьевой экономики – «экономики трубы», псевдоэкономики «финансовых пирамид», рухнувших 17 августа 1998 г.;

– **в социальном плане:** создание уникальной беззарплатной экономики; бандитский переход на фактически рабский, годами не оплачиваемый труд; псевдостабильзация за этот счет системы государственных финансов, что, как справедливо отмечал Григорий Явлинский, является уже «проблемой не экономики, а морали»;

– собственно **в нравственном, этическом плане** здесь, пожалуй, просто негде ставить клейма. Это был период рыночного мародерства, вырождения демократии в структурах власти, перерождения многих бывших демократических лидеров в «новую номенклатуру». Вкупе со старой номенклатурой, обменявшей, по словам А. Радзиховского, «Капитал» на капитал, она уже рассматривала власть не как категорию общественного долга, а лишь как распределительный кран, используемый в целях личного обогащения. При этом для придания себе несуществующего исторического веса она, в насмешку над здравым смыслом, с патологическим самомнением провозгласила себя «властной элитой», или еще хуже – «правящей партией»;

– в *социально-психологическом плане* это был период, который известный польский публицист А. Михник назвал «*бархатной номенклатурной реставрацией*». Ее основные черты: бесплодие; отсутствие идей, политической смелости и политической воли; неспособность к принятию решений; стратегическая и интеллектуальная анемия. Безликость становилась лицом власти, бездействие выступало как система деятельности.

Общий итог заката 1990-х гг., завершивших трагический русский XX век:

- беспрецедентное в истории России разграбление страны, понесшей урон, который превысил потери в Великой Отечественной войне;
- практически полное разложение государства, не способного, по существу, к выполнению ни одной своей функции;
- обнищание народа в результате его ограбления олигархией и бюрократией, пораженной раком коррупции;
- предательство целей и идеалов свободы и демократии; слом демократической модели реформ; окончательная дискредитация понятий «демократия» и «реформа»;
- полный отрыв власти от преданного ею народа;
- превращение политики в псевдополитику или антиполитику, тормозящую и деформирующую развитие страны;
- наконец, погружение страны в кровавую мясорубку десятилетней чеченской войны и вызванного ею волну нескончаемого террора.

Вся эта мутная, в сущности бандитская эпоха едва не смыла (хотя и остановила) образовательную реформу и едва не разрушила до основания отечественное образование. Благо оно не только выстояло, но оказалось одним из тех немногих социальных институтов в стране, которые менее всего подверглись обвалу. И это произошло отнюдь не только в силу большей инерционности системы образования. Это произошло в значительной мере благодаря жестким политическим и социально-педагогическим «скрепам», которые были заложены в идеологию и принципы образовательной реформы Законом «Об образовании» 1992 г. и которые удержали образование от развала. И конечно это произошло благодаря мужеству и самозабвенной преданности педагогов своему делу.

В эти многотрудные годы *жизненные линии образования и образовательной политики*, которая была составной частью общего политического курса власти, практически *окончательно разошлись*. Образование, получив импульс реформы 1992 г., медленно, трудно, постепенно вошло в стадию *саморазвития*. Образовательная политика, напротив, погрузи-

лась в восьмилетний *застой и стагнацию*. Началась псевдореформа образования с явными тенденциями отката.

6. Уход государства из образования

Образование в ряду «новых нищих»

В результате «шоковой терапии» начала 1990-х гг. само государство оказалось в шоке. Оно едва удерживало управление страной, бросая на произвол судьбы одну отрасль за другой. Образование в этом ряду было первым. С приходом в премьерство В.С. Черномырдина государство по сути ушло из образования.

При этом правительство пыталось сохранить видимость управляемости ситуацией. Оно плодило одну программу развития страны за другой (на 1993–1995 гг., на 1995–1997 гг. и т.д.), ни одна из которых не выполнялась. Каждая из этих программ имела небольшую часть, посвященную образованию. Но эти части программ также **ни разу** не были выполнены. Как не были реализованы обе Федеральные программы развития образования; первая из них (на 1994–1998 гг.) даже не рассматривалась и не утверждалась Государственной Думой, правительство же не выделило на ее исполнение ни копейки.

В правительственных программах, в частности, декларировалось:

- не допустить спада уровня государственного финансирования образования, достигнутого в последние годы, с учетом инфляции;
- предоставить образовательным учреждениям права получения льготного (беспроцентного) кредита в банке в случае задержки финансирования с обязательным погашением его Минфином в установленные сроки;
- освободить образовательные учреждения от уплаты всех видов налогов и пошлин;
- установить налоговые льготы инвесторам и спонсорам образования, а также налоговые и иные льготы производителям продукции, используемой для нужд образования» и т.д.¹.

Однако ни одна из этих деклараций не была выполнена.

Обязательство *«не допустить спада уровня государственного финансирования, достигнутого в последние годы, с учетом инфляции»* было

¹ Рабочая программа Совета Министров – Правительства Российской Федерации на 1993–1995 годы «Развитие реформ и стабилизация российской экономики». М., 1993. С. 42.

исполнено с точностью до наоборот. Произошло именно обратное – **существенное снижение доли затрат на образование** в расходной части федерального бюджета и нарастание уровня задолженности правительства образованию, невыплаты даже выделенных средств, что наглядно видно из следующей таблицы.

	1992 г.	1993 г.	1994 г.	1995 г.	1996 г.
Доля расходов на образование в федеральном бюджете	5,9 %	3,8 %	3,8 %	3,65 %	3,49 %
В том числе по учреждениям системы Минобразования	2,1 %	1,3 %	1,2 %	1,1 %	1,0 %
Профинансировано	2,1 %	1,0 %	0,8 %	1,0 %	0,7 %

И что можно говорить о сохранении расходов на образование, когда только затраты на коммунальные услуги в этой сфере выросли с декабря 1990 г. по март 1994 г. в **две тысячи раз**. Когда система образования выживала несмотря на финансирование в лучшем случае лишь 4 из 18 типовых статей бюджета. Когда финансировались только зарплата, стипендии, питание и коммунальные услуги. Причем последние – далеко не полностью и не всегда.

Действительно, экономическое цунами, потрясшее и опустошившее страну, надломило успешно начавшуюся образовательную реформу и поставило образование на грань выживания. Финансирование его из государственного бюджета в конце 1990-х гг. по сравнению с 1991 г. сократилось на 48 %, т.е. почти вдвое. Удельные расходы на одного учащегося школы снизились на 38 %. По официальным данным Министерства образования, в 1999 г. «сохранялась и тенденция сокращения реальных объемов ассигнований на нужды образования. В текущих ценах они сократились примерно в 5 раз, что в сопоставимых ценах составляет более чем двадцатикратное уменьшение».

На поддержание материально-технической базы школы, на ремонтные работы, обновление оборудования средства в 1990-х гг. фактически не выделялись. Что привело к значительному снижению мощности образовательной сети, ее дееспособности, к «проеданию» ее основных фондов, на восстановление которых требовались колоссальные затраты. В конце 1990-х гг. на восстановление только аварийных зданий и инженерных коммуникаций необходимо было выделение единовременно 1,5 млрд рублей. И если ранее естественная убыль учебных площадей компенсировалась строительством новых школьных зданий, то теперь этот источник поддержания и развития материально-технической базы системы об-

разования практически иссяк: инвестиции в строительство в сравнении с 1990 г. сократились более чем в 20 раз.

Все это привело к существенному ухудшению условий деятельности школ, в частности к росту числа учащихся, которые занимаются во вторую и третью смены. Доля их в течение 1990-х гг. возросла с 20 до 25 %, т.е. во вторую или третью смены учился каждый четвертый школьник.

Из-за хронического отсутствия средств обеспеченность школ учебным оборудованием удовлетворялась лишь на 3–5 %. Это вынуждало существенно удлинять срок эксплуатации морально и технически устаревшего школьного оборудования – до 20 лет, при норме 5–7 лет.

По той же причине значительная часть школ не имела возможности создать необходимые санитарно-гигиенические условия для организации образовательного процесса. На одного учащегося приходилось 1,6–1,8 кв.м. учебной площади вместо 6 кв.м., положенных по санитарной норме. Как следствие, – наполняемость классов в подавляющем большинстве российских школ в два-три раза превышала тот же показатель в развитых странах.

За годы «радикальных экономических реформ», помимо резкого сокращения объема бюджетных ресурсов, поступающих в систему образования, ситуация в ней ужесточалась, как минимум, еще *три обстоятельство*ми: 1) регулярным неисполнением даже того минимального бюджета, который отводился образованию (все эти годы почти четверть бюджетных средств образованию не добавалась); 2) появлением с 1995 г. хронической задолженности по оплате коммунальных услуг образовательным учреждениям и 3) возникшими в том же году и позже постоянно нараставшими долгами по заработной плате работникам образования. Притом, что уровень этой зарплаты в сравнении со средним размером оплаты труда в народном хозяйстве страны постоянно снижался – с 71 % в 1991 г. до 61 % в 1998 г. Следствием всего этого стало резкое обострение социальной ситуации в образовательной системе и бурный рост учительских забастовок. Если в 1990 г. эти забастовки составляли 2,7 % в общем ряду стачек в России, то в 1997 г. – уже 91,8 %.

Впрочем, пик этих забастовок – 96,6 % в общем числе стачек – пришелся на 1995 г. Тому были две главные причины. *Первая* – именно в этом году правительство резко урезало бюджет образования – на 44 % в сравнении с 1991 г. И *вторая причина* – в феврале 1995 г. правительство существенно снизило тарифные коэффициенты разрядов Единой тарифной сетки оплаты труда работников бюджетной сферы, что вызвало сокращение реальной зарплаты почти на треть и соответственно – бурю возмущения учительства. Уже этот факт побуждает перевести взгляд из

сферы экономической в сферу политическую, наглядно показывая, что дурная политика не только усугубляет, но и плодит социально-экономические напряжения, в том числе и в системе образования.

Заработная плата как проблема политики

Решение правительства о снижении тарифных коэффициентов ЕТС вызвало резкий протест в учительской среде. В адрес президента, правительства, Государственной Думы, Министерства образования, прессы были направлены тысячи писем и телеграмм. Вот лишь некоторые выдержки из этих телеграмм: *«Правительство Российской Федерации в очередной раз обмануло работников бюджетной сферы, издав постановление от 27 февраля 1995 г. № 189 о повышении тарифных ставок (окладов). В реальной жизни никакого повышения не получилось»; «Крайне возмущены решением правительства о снижении тарифных коэффициентов, которое продлевает наше нищенство»; «Требуем оставить тарифные коэффициенты на прежнем уровне, в противном случае вынуждены будем прибегнуть к забастовке»; «Нищенское существование учителей усугублено постановлением правительства, понизившим тарифные коэффициенты разрядов оплаты по ЕТС. Выражаем недоверие правительству и лично господину Черномырдину. Категорически требуем оставить тарифные коэффициенты на прежнем уровне»¹...*

Предпринятый акт еще раз красноречиво продемонстрировал стремление правительства постоянно экономить на бюджетной сфере, на сфере интеллектуального труда. Это стремление нельзя не расценить как свидетельство антиинтеллектуализма власти. Как следствие глубоко вкоренившегося во властное сознание предрассудка (идущего еще со времен постулата о ведущей силе рабочего класса в обществе), будто бы умственный труд стоимости не создает и, следовательно, затраты на интеллект – прямой вычет из общественного богатства. Здесь сто верст до небес – до понимания того, что осознано общемировым здравым смыслом: именно сфера «производства человека», накопления «человеческого капитала» является ведущей в создании национального богатства. Где уж тут говорить о возрождении социального статуса, социального достоинства людей, занятых в этой сфере.

Наконец, существен еще один, *политический аспект* рассматриваемой порочной акции. Зачем было правительству идти на прямой обман интеллигенции, вновь отбрасывать ее от себя? Да к тому же – в год выбо-

¹ Учительская газета. 1995. 14 марта, 4 апреля, 11 мая, 6 июня.

ров президента. Что за этим стояло – недоумие, просчет, провокация? Но что бы ни стояло, ясно одно: нормальной, здравомыслящей политики за этим нет. Есть *псевдополитика* или *антиполитика*.

И еще вопрос. А где были в ходе подготовки и принятия данного взрывоопасного постановления образовательные ведомства, как и ведомства, опекающие другие бюджетные сферы? Боролись против него? Прятали голову под крыло? Стояли в общем корпоративном ряду правящей бюрократии, поддерживая это постановление? Где бы они ни были, результат очевиден: они крупно проиграли в глазах образовательного общества, потерпели жестокое поражение.

Понадобились шесть месяцев предзабастовочного состояния системы образования, напряженная настойчивость отраслевого профсоюза и угроза всеобщей учительской стачки, намеченной на сентябрь 1995 г., понадобилось начало предвыборной гонки и, наконец, прямое вмешательство Президента Российской Федерации, чтобы правительство осознало, в какое положение оно поставило не только сферу образования, но себя и президента своей ревизией Единой тарифной сетки. Чтобы оно приняло, наконец, запоздалое решение вернуться с 1 ноября 1995 г. к тарифным коэффициентам 1992 г. Все это – типичный образчик традиционной российской политики: сами ставим себе препятствия, чтобы надрывно их преодолевать, сами роим себе яму, чтобы, раздирая локти, выкарабкиваться из нее.

Запоздалые решения не снимают, а плодят проблемы. Индексация заработной платы с 1 сентября и возврат к прежним тарифным коэффициентам ЕТС с 1 ноября 1995 г. не улучшили ситуацию в сфере образования и не сняли в ней накал социального напряжения. Всероссийская забастовка 26 сентября 1995 г. состоялась. Хотя в 1992-м, куда более тяжелом году дважды удалось предотвратить всероссийскую учительскую забастовку. И не только предотвратить, но, как уже отмечалось, создать, с помощью отраслевых коэффициентов ЕТС и соответствующих надбавок к окладам учителей, такие условия, которые остановили массовые учительские забастовки ровно на два года вперед.

Теперь ситуация была иная. Ошибки правительства и бездеятельность школьного ведомства привели к тому, что социальная напряженность в системе образования почти достигла предела; забастовочное движение росло, как снежный ком. «В конце сентября работники образования провели забастовку, – отмечалось в газете "Первое сентября". – Прошло два месяца. И что же? В большинстве регионов ситуация не изменилась. Доведенные до отчаяния учителя продолжают бить тревогу... Все

они говорят, что их терпению приходит конец... Социальная напряженность в учительской среде достигла критического уровня¹.

Налоговый блеф

Остановимся теперь на заявленном в программе на 1993–1995 гг. намерении правительства *«установить налоговые льготы инвесторам и спонсорам образования, а также налоговые и иные льготы производителям продукции, используемой для нужд образования»*.

Решение вопроса о налогах для образовательных учреждений, их инвесторов, для предприятий, работающих на нужды и запросы образования, – **давний и наиболее болезненный долг правительства системе образования**. Еще в первом своем Указе – «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР» от 11 июля 1991 г. – Президент Российской Федерации поручил правительству решить этот вопрос. Спустя год это требование было зафиксировано и в Законе «Об образовании» (п. 3–5 ст. 40 Закона). Однако налоговый воз стоял и до сих пор стоит без движения.

В 1993–1995 гг. правительство в своих постановлениях неоднократно обязывало себя разрешить эту задачу, и каждый раз – в трехмесячный срок. Очередное такое постановление – «О первоочередных мерах по поддержке системы образования в России» было принято 28 апреля 1994 г. Но оно осталось невыполненным. Как не были выполнены и рекомендации Государственной Думы по решению проблемы налогов в образовательной сфере, утвержденные на парламентских слушаниях 13–14 июня 1994 г. – *«принять в 1994 году законы, предоставляющие налоговые и другие льготы учреждениям образования, а также юридическим и физическим лицам, вкладывающим материальные средства в систему образования»*.

И это все отнюдь не было случайным. Дальнейшие события (вплоть до самых последних – введение налога на землю и имущество образовательных учреждений с 2006 г.) показали, что ни правительство, ни Госдума в принципе не были настроены, не собирались решать вопрос о льготной налоговой политике для сферы образования, что все разговоры о ней не более чем **блеф**. Представленный в 1997 г. правительством проект Налогового кодекса, который был принят Думой, не только не вводил налоговые облегчения для системы образования, но и лишал ее тех немногочисленных налоговых льгот, которые она имела прежде.

¹ Первое сентября. 1995. 16 ноября.

Вот перечень этих потерь, приведенный журналом «Образование в документах» (№ 15 за 1997 г., с. 4–5).

НАЛОГОВЫЙ КОДЕКС: ГЛУХИЕ И СОГЛАСНЫЕ

Прежде чем отправится на летние каникулы, Госдума приняла-таки в первом чтении проект Налогового кодекса РФ в редакции, предложенной правительством.

Это означает, что призыв Комитета по образованию и науке отклонить законопроект, увы, так и не был услышан коллегами-парламентариями.

Что же так обеспокоило представителей комитета в данном документе? В заключении, подготовленном здешними экспертами, отмечается, что в законопроекте не нашла отражения известная норма п. 3 ст. 40 Закона РФ «Об образовании». А именно – та, где говорится, что **«образовательные учреждения независимо от их организационно-правовых форм в части предпринимательской деятельности, предусмотренной уставом этих образовательных учреждений, освобождаются от уплаты всех видов налогов, в том числе платы за землю»**.

Тем самым проект НК перевел указанную норму из состояния де-факто не работающей в разряд не работающей и де-юре.

Развязав таким нехитрым образом себе руки, авторы законопроекта далее уже не особенно стеснялись.

Так, в сем судьбоносном документе не обнаружилось действующей ныне **льготы по налогу на добавленную стоимость на услуги по содержанию обучающихся в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального, среднего, высшего и послеевузовского профессионального образования**. Послабление сохранено лишь для редких случаев финансирования этих работ исключительно и непосредственно за счет займов, кредитов или безвозмездной финансовой помощи, предоставляемых международными организациями и (или) правительствами иностранных государств, иностранными предприятиями (организациями) или физическими лицами в соответствии с межправительственными или межгосударственными соглашениями, одной из сторон которых является РФ...

От **льготы по НДС** также оказались «освобождены» и **обороты по реализации продукции средств массовой информации, книжной продукции, связанной с образованием, наукой и культурой, а также редакционная, издательская и полиграфическая деятельность по производству книжной продукции, связанной с образованием, наукой и культурой, газетной и журнальной продукции**.

Это означает, что учебники, методическая литература, педагогическая периодика – все автоматически дорожает на 22 %.

А если еще учесть, что для издателей в образовании отменяются **льготы и по налогу на прибыль, и по таможенной пошлине**, то нетрудно

представить, сколь существенно все это повлияет в итоге на покупательную способность педагогов, родителей, студентов.

Кстати, правительственным чиновникам показали, по-видимому, чрезмерными **доходы лиц, обучающихся по дневной форме обучения в образовательных учреждениях, получаемые за работу в каникулярное время**. Легкий взмах чиновного пера – и льготы по подоходному налогу на скромные приработки старшеклассников, студентов, аспирантов тоже как не бывало. Мало того, **подходящим налогом** предложено обложить еще и **суммы стипендий, выплачиваемые студентам вузов и учреждений послевузовского профессионального образования, учащимся учреждений начального и среднего профессионального образования, слушателям духовных учебных учреждений, устанавливаемых этими учебными учреждениями, или суммы стипендий, учреждаемых Президентом РФ, органами законодательной (представительной) и исполнительной власти РФ, благотворительными фондами, а также суммы стипендий, выплачиваемые из Государственного фонда занятости населения РФ и граждан, обучающихся по направлению органов службы занятости**.

К этому же невеселому перечню отнесены и другие категории обучающихся – **аспиранты, ординаторы, адъюнкты, докторанты вузов, учреждений послевузовского профессионального образования и НИИ**.

Исчерпывающий список потерь, увы, не вмещается в рамки небольшой заметки. Далее уже телеграфно: для образовательных организаций, помимо всего вышесказанного, сокращены **льготы по налогу на имущество, по земельному налогу**, полностью отменены **таможенные льготы** (по таможенной пошлине, сборам и иным таможенным платежам). Впрочем, благодаря «прозрачности» политики реформаторов новой волны читатель сможет – через «Интернет» или региональное представительство правовой базы «Консультант Плюс» – и самолично насладиться созерцанием полного текста описываемого законопроекта. Так сказать, за счет заведения.

Известно, что против НК в первом чтении дружно проголосовала лишь фракция «Яблоко». А что же остальные? Например, наиболее многочисленная в Думе КПРФ, еще недавно столь озабоченная судьбой образования в контексте национальной безопасности страны?

«Еще не вечер», – говорят сегодня удрученные представители профильного комитета. Да, в сентябре предстоит второе чтение проекта НК. Но ведь по общепринятому правилу **концептуально** документ меняться уже не может. Стало быть, судьба его предрешена?

Что ж, тогда очень жаль, что будущее образования в России определяет не «Яблоко», а другие «фрукты».

Перечисленные «налоговые» меры поражают даже не столько своим узко фискальным характером, сколько откровенным антисоциальным

цинизмом, неуемным стремлением ущемить наиболее слабые, незащищенные сферы. Не трогая при этом крупных монополистов. Как отметил в 1992 г. Г.А. Явлинский, «сейчас задолженность федеральному бюджету одного АвтоВАЗа *в шесть раз* превышает сумму, которую правительство рассчитывает получить за счет отмены льгот малым предприятиям, образовательным и научным учреждениям, использующим труд инвалидов»¹.

Все сказанное выше достаточно красноречиво свидетельствует что после реформы образования 1992 г. **государство ушло из образования. Таков был первый итог пореформенной политической истории образования.**

7. Деформации образовательной политики

Смена типа образовательной политики, ее «оведомствление»

Получив шоковый старт, Россия, в сущности, вступила в «переходный период» – но не от тоталитаризма к демократии, как планировалось, а к «переходу» совершенно иного свойства. Никто, собственно, не мог объяснить цель и смысл этого «перехода», куда и к чему «переходит» страна. Подчас казалось, что в долгосрочной перспективе это скорее всего переход в небытие.

Между тем с 1993 г. власть и официозная пресса неистово трубили об «углублении экономических и других реформ». «Экономические реформы», которыми только и занималась власть, действительно, «углублялись», все более проявляя свой грабительский характер. Другими реформами, как уже отмечалось, государство не интересовалось. Оно попросту ушло из всех иных сфер российской жизни, сбросив их на произвол соответствующих ведомств. Так произошло и ***«оведомствление» образовательной политики. И это – второй итог политической истории образования тех лет.***

Это «оведомствление» образовательной политики имело далеко идущие последствия. ***Главные из них:***

– утрата общенациональных перспектив, государственного стратегического видения проблем образования и погружение его в топкое болото узко отраслевых задач и ведомственных интересов;

¹ Педагогический калейдоскоп. 1997. 6–12 января.

– смена самого типа образовательной политики, ее возвратный переход от политики опережающего и либерально-демократического типа к «хвостистому» и консервативному; утрата ею гибкости и динамизма, ее постепенное окостенение, бег на месте или в лучшем случае – реактивные судороги по поводу перемен в образовательной жизни;

– аполитичность образовательной политики;

– ее псевдотехнологический характер, сотканный из аппаратных мер и административно-бюрократических решений, возврат к закрытости, оторванности от социума, образовательного сообщества, регионов.

Названные деформации образовательной политики имели отнюдь не столько субъективные, сколько (и главным образом) объективные основания. Образовательная политика, по существу, была обречена на такое состояние общим ущербным политическим курсом власти. Этот курс постоянно колебался под воздействием непрекращающейся борьбы властных «бульдогов под ковром».

Правда, иногда жгучие потребности образования брали верх над лабильностью образовательной политики, особенно под напором образовательного сообщества и регионов. И тогда рождались позитивные (подчас оппозиционные рыночным фундаменталистам в правительстве) решения. Самым значимым из таких решений был принятый 16 мая 1995 г. Государственной Думой, по инициативе Министерства образования, Федеральный закон «О сохранении статуса государственных и муниципальных образовательных учреждений и мораторий на их приватизацию».

Но это, увы, было скорее исключением из общего безмятежно-безропотного охранительного бытия образовательной политики.

Аполитичность образовательной политики

Одной из наиболее парадоксальных, но типичных черт образовательной политики середины – конца 1990-х гг. была ее ***аполитичность***. Для образовательной власти в тогдашних условиях это был либо один из спасительных способов уклонения от защиты идей начала 1990-х гг., либо возможность прямого саботажа этих идей.

Произошло то, чего мы более всего опасались на начальной стадии реформы, – ее соскальзывание с идеологического, парадигмального уровня в относительно нейтральное технологическое образовательное пространство (см. гл. 1). Здесь, конечно, проще работать. Но без глубокого, коренного изменения старого политического «образовательного строя» все технологические усовершенствования будут только укреплять этот строй. И одна-

жды мы можем проснуться в прежней, возрожденной эпохе, в прежней, технологически усовершенствованной школе-казарме.

Эта опасность присутствовала постоянно. И более того, – нагнеталась силами, заинтересованными в реванше. Казалось бы, образовательной политике надо быть особенно бдительной: борьба за умы и души детей, молодежи была еще далеко не закончена. Однако Министерство образования исходило из принципиально иной установки, неоднократно заявляя: *«Пора говорить о деполитизации: смысл нашей реформы в прорыве из политической парадигмы в педагогическую»*¹.

Нет, смысл *нашей* реформы был вовсе не в этом. А в создании в сфере образования и с помощью образования демократической социально-политической среды, открывающей пространство для свободного развития личности. В превращении образования в полноценный институт и вместе с тем в фактор становления гражданского общества.

«Педагогическая парадигма» существует не в безвоздушном, а в реальном социально-политическом пространстве. Именно это пространство определяет характер данной парадигмы, что является азбукой, выученной во всем мире. Еще в конце XIX века в период реформ Мэйдзи японский министр А. Мори четко сформулировал: *«Характер государственной власти есть характер государственного образования, и, следовательно, изменение характера государственной власти есть изменение характера школьного и семейного воспитания»*². О том же в начале XX столетия писал и В.И. Чарнолуский, подчеркивая, что образование всегда стоит в центре политической борьбы и что ее исход *«отражается на деле образования едва ли не сильнее, чем на чем-либо другом»*³.

Мы уже неоднократно – и в 1990-е гг. и позже – слышали от многих «политологов» и депутатов Госдумы, что «образование, независимо от политического строя, главный ресурс страны». (Об этом, в частности, говорила депутат Л.В. Бабух на III Всемирном конгрессе по частному образованию 18 июля 1994 г.) Но можно ли образование рассматривать независимо от политического строя? Если забыли азбуку, вспомним хотя бы предшествующее семидесятилетие. И так ли нам безразлично, при каком строе мы будем жить, для какого строя будем создавать школу как

¹ Основные проблемы реформы образования в Российской Федерации. Доклад Министерства образования России на международном совещании министров образования стран Европейского сообщества. Москва–Брюссель, 1993. С. 5.

² Hitotsubashi Journal of Social Studies. Vol. 23. № 2. P. 62.

³ Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации школы в России. СПб., 1909. С. 10.

«главный ресурс». Ведь в этой школе будет та же политическая погода, что и на дворе. Впрочем, это якобы политическое безразличие, *этот образовательный аполитизм – тоже политика*. О причинах его появления говорилось выше.

Между тем возможности для действительного развития, обогащения идеологии реформы образования в ее исходно избранном направлении были и остаются весьма немалые. Достаточно сказать, что сама эта идеология могла бы стать более емкой, интегративной, *более органично сочетающей в себе новые и традиционные ценности*. На первом, радикальном этапе реформы, по понятным причинам, происходило неизбежное их столкновение, заостренное их противостояние, если и не в самих принципах реформы, то в их трактовках. Сегодня очевидны и условия и способы «примирения» этих ценностей. И главное – очевидна необходимость такого примирения.

Возьмем, к примеру, проблемы *национальной школы*. На первом этапе образовательной реформы естественно и закономерно акцент ставился на преодолении воинствующего унитаризма и национального нивелирования школы, на возрождении национальных систем образования как основы развития национального самосознания и национальной культуры. Сегодня все более актуализируется другая сторона этой проблемы – воссоздание и развитие общероссийского гражданского самосознания при сохранении разнообразия национальных школ – одного из основных достоинств российской системы образования. Кто-нибудь в образовательном ведомстве и его институтах подумал об этом? Нет. Ведь и уточненной идеологии образовательной политики в национальном вопросе, обновленной концепции развития национальной школы за все прошедшие годы так и не появилось.

Или еще пример – неизбежное противостояние в идеологии реформы, на первых ее шагах, индивидуально-личностного начала и традиционно понимаемого *коллективизма*, подавляющего и, по сути, упраздняющего личность. По мере преодоления этого тоталитарного коллективистского стереотипа и, с другой стороны, – по мере углубленного осознания индивидуально-личностного начала как личностно-диалогического (в котором диалог – не внешняя атрибутика существования индивидуальности, а его внутренняя сущность, т.е. индивидуальность осознает и реализует себя только в диалоге, в общении с другими людьми) появляется *новая возможность трактовки самого коллективизма* как сознательно избранного способа взаимодействия людей. Эта конвергенция индивидуальных и коллективистских ценностей, с учетом к тому же традиционной «коллективности» российского менталитета, открывает перспективные

возможности в созидании новых воспитательных систем, как, впрочем, и в возрождении старой коммунарской методики, чем также не заинтересовались образовательные ведомства.

Подобные примеры можно было бы множить и множить.

Псевдотехнологичность образовательной политики

Назвав в свое время, после принятия Закона «Об образовании», новый этап реформы ***технологическим***, автор данных строк отдавал себе отчет в том, что в этом названии скрываются, как минимум, две ловушки: опасность узкого понимания технологических задач реформы и меньшая опасность узкой, прямолинейной трактовки самой сути ее технологического этапа. Однако, надо сказать, я не предполагал, что обе эти ловушки окажутся столь привлекательными – как способ уклонения от существа подлинных задач образовательной реформы и их подмены псевдозадачами.

Есть большой соблазн подменить ***социально-технологические задачи*** реформы задачами аппаратными, например, «бюрократическим творчеством», погрузив в него с головой не только все подразделения министерства, но всю школу, замордовав ее изготовлением всякого рода бумаг. Что и произошло на самом деле и сделало жизнь учителей невыносимой. Однако технологические задачи – это отнюдь не организация круговорота бумаг в природе, не конвейерное производство многочисленных положений, инструкций, циркуляров, методических писем, планов, отчетов и т.д. ***Это – прежде всего задачи конструирования, выработки социальных, социально-педагогических технологий реализации реформы***, механизмов воплощения ее целей и принципов в жизнь, механизмов перевода системы образования из сложившегося состояния в то, которое предусмотрено проектом (концепцией) реформы, с учетом реальных исторических условий и динамики их изменения.

Такие технологии должны охватывать и сопрягать все пласты образовательной реальности – от уровня системных, институциональных изменений до изменений в самом образовательном сообществе. А поскольку именно опережающие изменения в этом сообществе в первую очередь обуславливают успешность продвижения образовательной реформы, то первейшая задача реформаторов состоит в том, чтобы всемерно стимулировать такие изменения. Стимулировать путем устранения бюрократического «нормотворчества», разблокирования унаследованных от старой системы механизмов, тормозящих самостоятельную деятельность учителя, пу-

тем организации всесторонней и динамичной его переподготовки, путем обеспечения социальной стабильности в учительской среде.

Эти исходные установки и легли в основу той *первой, ключевой социально-технологической акции*, с которой, по сути, и начался новый, технологический этап образовательной реформы, – в основу разработки и опережающего введения с сентября 1992 г *Единой тарифной сетки в системе образования*. К этому времени ни одно ведомство, ни одна отрасль, кроме образовательной, еще не были готовы к переходу на новую систему оплаты труда. В образовании же этот переход опирался на предшествовавший ему двухлетний эксперимент в шести регионах России и на последнем этапе – на напряженную трехмесячную работу сотрудников министерства во главе с С.А. Бадмаевым и К.А. Торбиным, в теснейшем взаимодействии, повторю, с московской командой Л.П. Кезиной и школьной командой Е.А. Ямбурга.

Введение Единой тарифной сетки в системе образования было направлено на решение двух основных задач: на социальную стабилизацию в среде учительства и на стимулирование его профессионального роста, учительского творчества посредством дифференцированной оплаты педагогического труда. С этой целью, как уже отмечалось, было разработано и введено с 1 декабря 1992 г. более двухсот различных поправочных отраслевых коэффициентов и надбавок, которые позволили весьма заметно поднять учительскую зарплату над заработной платой в других бюджетных сферах.

Дальнейшая задача «технологов»-реформаторов заключалась, во-первых, в том, чтобы разработать оптимальный механизм аттестации педагогических кадров, не допуская той ее профанации, которую, увы, позднее пришлось наблюдать. И во-вторых, – в том, чтобы наращивать «мускулы» предложенных коэффициентов и играть ими, исходя из меняющихся условий, не слезая при этом с шеи министерства труда. По опыту знаю – это более чем возможно, министерство труда и сам тогдашний его глава – Г.Г. Меликьян были вполне вменяемы. Надо только не письма туда писать, а сесть за один стол с коллегой-министром.

Однако никакой игры мускулами не получилось, они одрябли. Зарплата учителей, ничем не поддерживаемая и размываемая инфляцией, резко сникла. К тому же – задержки с выплатой, отсутствие нормальной индексации и, наконец, пресловутое урезание тарифных коэффициентов ЕТС, о чем выше шла речь. Так провалили «технологи» одну из важнейших социальных технологий образовательной реформы, хотя и успели создать вокруг нее горы инструктивно-методического мусора.

И это только один пример работы «технологов» с социальными и социально-педагогическими задачами и технологиями реализации образовательной реформы. Привести их можно десятки. Например, острейшая – и содержательная и социально-технологическая – *задача создания новых воспитательных систем, поддержки и развития детских, подростковых и юношеских организаций*. Эта кричащая о себе задача не только не была решена, но даже не поставлена, не тронута образовательной политикой.

Или технология реализации одной из ключевых идей реформы – идеи *государственно-общественного управления образованием*. Что сделано здесь? – **ничего!** Между тем на пресс-конференции перед началом 1995/96 учебного года Министерство образования официально заявило, что «существенные преобразования» в области управления «ознаменовали переход от административно-командного к государственно-общественному управлению образованием в России»¹. «*Ознаменовали переход*». Ни больше, ни меньше. Кто-нибудь этот переход заметил? **Никто.**

Между тем одновременно, почти день в день с упомянутой министерской пресс-конференцией, один из лидеров инновационного движения в российском образовании А.Г. Каспржак отмечал в газете «Первое сентября»: «В 89–92 годах чиновники боялись показаться недемократами. Теперь – нет. В регионах положение очень разное, но на федеральном уровне не то что не советуется никто с учительством, но даже не слишком стремится информировать его о принятых документах... Руководители образования перестали советоваться с общественностью, поверили в свою непогрешимость. То, что было названо государственно-общественным характером принятия решений, пропало»².

Таково видение рассматриваемой проблемы «сверху» и «снизу». Так задачи образовательной реформы, в том числе и социально-технологические, превращались в **псевдозадачи**. Их решения – в **псевдо-решения**. А сама образовательная политика – в **псевдополитику**.

Вторая не менее опасная ловушка технологических задач образовательной реформы, о которой упоминалось ранее, – это узкое, одностороннее понимание сути и содержания данных задач, сведение их к вопросам только технического и аппаратного свойства.

В природе не бывает «чистых» явлений. Как не бывает «чисто» идеологического, концептуального этапа реформы и «чисто» технологи-

¹ Основные итоги 1994/1995 учебного года и приоритетные цели стабилизации и развития системы образования Российской Федерации на 1995/1996 учебный год М., 1995. С. 4.

² Первое сентября. 1995. 26 августа.

ческого ее этапа. Когда переходный этап реформы становится «чисто технологическим», реформа оскопляется, выдыхается, в ней ощущается концептуальное, идеологическое голодание. Она стратегически слепнет. Эта технологическая слепота может быть преодолена только постоянной жесткой теоретической рефлексией, поскольку *за любым технологическим и управленческим решением стоит* тот или иной концепт, *та или иная философская и политическая позиция*. Отказ от осмысления этой позиции – тоже своеобразная *позиция*, либо проявление интеллектуальной дистрофии.

На переходном, как и на любом другом этапе образовательной реформы, приходится решать не только «технологические», но и многочисленные общереформаторские задачи. Эти задачи на всех этапах остаются *трех видов: стратегические* – изменение *принципов* организации системы образования, управления образованием и образовательной практики; *тактические* – изменение *механизмов* функционирования и развития системы образования и образовательной практики; *оперативные* – неотложные изменения отдельных *элементов* образовательной системы и практической деятельности в образовании, которые затрудняют его текущее функционирование и развитие.

Выделять класс задач и находить пути их решения – первейшая обязанность политика на любом этапе реформы. Ибо политик не может быть только «технологом», он должен оставаться, хоть чуть-чуть, идеологом и стратегом. Но понимания этой аксиоматической истины в образовательной политике 1990-х гг. фактически не оказалось.

Жизнь развивается стремительно. Она ежедневно, ежечасно ставит новые проблемы, требующие динамичного осмысления, корректировки образовательной реформы, уточнения и даже переосмысления некоторых ее исходных замыслов. С другой стороны, сама технологическая деятельность, если она достаточно широко понята, требует глубокой, в том числе теоретической работы по модификации идеологии реформы, ее глубинной, а не поверхностной трансформации в оптимальные технологические формы, которые, в свою очередь, не могут не обогащать концептуальные основания реформы практикой ее реализации.

Сам выбор образовательных технологий, выстраивание их приоритетов определяются в первую очередь их осмысленным соотношением с задачами, выдвигаемыми жизнью, с глубоким и всесторонним учетом общемодернизационного контекста, особенностей каждого этапа образовательной реформы, его трудностей и опасностей. Вырванные из этого контекста, образовательные технологии превращаются в вал самодовлеющих

текущих задач, обрекая образовательную реформу на вращение в белочьем колесе.

Эта ловушка оказалась, пожалуй, основной и непреодолимой для ведомственной образовательной политики 1990-х гг. Утонув в потоке ситуационных технологических, скорее даже технических дел, она, как справедливо отметил В.С. Собкин, не смогла предложить ни одной не то, чтобы перспективной, но сколько-нибудь новой социально-педагогической и собственно педагогической идеи¹.

Спекуляции на «эволюционном развитии» и «стабилизации образования»

Теперь о содержании *второго ключевого слова*, поставленного в 1992 г. в название будущего планируемого переходного этапа образовательной реформы – этап *эволюционный*.

Эволюционный – отнюдь не значит медленный. А значит – постепенный, но динамичный. То есть – динамичное накопление количественных изменений для перевода системы образования в новое качество. В противном случае обнажается явное ее отставание от требований быстро меняющейся жизни. Происходит неизбежное затормаживание, замораживание реформы под прикрытием или под видом ее эволюционности, что мы и наблюдали в 1990-х гг. И справедливо возникал сформулированный О.Р. Лацисом вопрос: «А происходит ли эволюция или начало реформ сменяется новым застоём?»².

Наконец, *третье ключевое слово* в названии (содержании) переходного этапа образовательной реформы – этап *стабилизационный*. Здесь тоже, по меньшей мере, *две ловушки*.

Первая – это нищенская установка на «выживание», противопоставление выживания развитию, сведение задач стабилизации только к обеспечению выживания. Эту ловушку не обошло не только образовательное ведомство, но и правительство в целом, выдвинувшее в 1995 г., на третьем году реформы, в своей программе «боевой лозунг»: «От выживания – к развитию».

Между тем отождествление выживания и стабилизации ложно в своей основе. Как и сама альтернатива «выживание – развитие». Разведение этих задач во времени и в пространстве бесперспективно. Мало того, –

¹ Педагогический калейдоскоп. 1995. № 14. Апрель.

² Известия. 1994. 1 ноября.

вредно. **«Выжить, не развиваясь, невозможно»** – таков был ведущий тезис образовательной политики начального этапа реформы, поддержанный Всероссийским совещанием работников образования в марте 1991 г. Таким же он оставался и в 1990-х гг., и остается сейчас в сознании передовой образовательной общественности. Один из старейших и лучших директоров московских школ Л.И. Мильграм формулировал это следующим образом: *«Если школа не развивается, она деградирует. Это позиция. Она относится как к конкретному учебному заведению, так и к образованию в целом»*¹.

Как точно и жестко отметил А. Русаков в газете «Первое сентября», *«стабилизировать ситуацию нищеты и распада – дело довольно абсурдное», «а выживание, принятое как единственная цель, обычно оборачивается вымиранием»*. Проведенное А. Русаковым и его коллегами исследование в Нижнем Новгороде убедительно показало, *«что готовность к развитию – абсолютно необходимое условие устойчивости современной российской школы»*². А образовательное ведомство тем временем не уставало повторять: *«Хотелось бы говорить только о развитии, но надо говорить и о стабилизации»*³. Как видим, настрой, интенции у школ и у руководителей образовательной политики были полярно противоположны.

Вторая мышеловка узкоутилитарного понимания задач стабилизации – разведение их с задачами реформирования, т.е. выведение стабилизации за рамки реформы образования, что мы не раз наблюдали в официальных документах образовательного ведомства в 1990-х гг., например, в «Национальном докладе», который в 1994 г. был представлен международному образовательному сообществу в Женеве.

Исток такого разведения – чисто «собесовское» понимание стабилизации, когда под стабилизационными задачами понимаются только задачи так называемой социальной защиты – обучающихся и воспитанников, работников системы образования, «сети образовательных учреждений и основных фондов образования от попыток незаконного отторжения собственности»⁴. Но адекватно ли такое понимание подлинному характеру, назначению стабилизационных задач, самой сути образовательной реформы?

¹ Известия. 1995. 23 ноября.

² Русаков А. Пределы достоинства. Школа эпохи отделения школы от государства // Первое сентября. 1995. 25, 27, 30 мая.

³ Основные проблемы реформы образования в Российской Федерации. Екатеринбург, 1994. С. 6.

⁴ Национальный доклад... С. 19.

Реформа образования по своему существу – органически единый комплекс стабилизационных и модернизационных мер. Более того, – модернизационные меры выступают в ней как непереносимое условие стабилизации образования, которая оказывается недостижимой без его реформирования или хотя бы приспособления к новым условиям жизни. К таким мерам относятся, например, упущенная образовательной политики структурная перестройка образовательной системы, глубокие институциональные изменения, опережающая подготовка и переподготовка кадров и т.д. Именно так, в органическом сочетании задач стабилизации и развития, выстраивалась первая комплексная программа реформирования российского образования в переходный период, одобренная Всероссийским совещанием работников образования в марте 1991 г. Программа, которая задала образец деятельности в этом направлении не только регионам Российской Федерации, но образовательным ведомствам других республик бывшего Союза¹.

Искусственное, неоправданное разграничение, разведение задач стабилизации и реформирования образования делает последние как бы вторичными, надстроечными, факультативными. Реформа как бы превращается в нечто необязательное и даже вынужденное на фоне «первостепенных» стабилизационных задач. Отсюда – та достаточно распространенная, в том числе и в образовании, тенденция, на опасность которой еще в середине 1990-х гг. обратили внимание Г.А. Явлинский и Б.Г. Федоров: реформы все больше сворачиваются, начинается широкомасштабная их имитация², и в конечном итоге – «консервируется отсутствие реформ»³.

Между тем в среднесрочном плане именно одновременное проведение стабилизационных и модернизационных шагов – важнейшее условие, эффективнейший инструмент минимизации издержек переходного периода. В долгосрочном же плане – это путь к достижению ***главного смысла образовательной реформы: к снятию различий между функционированием и развитием системы образования, к переводу самого этого функционирования в развивающее качество.***

¹ Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития. М., 1991.

² Известия. 1995. 12 июля.

³ Московский комсомолец. 1995. 28 февраля.

«Бездетность» образовательной политики и ее неспособность защитить права ребенка

Еще с советских времен официальная педагогика и образовательная политика были «бездетными». Эти сферы ребенок как таковой не интересовал. Хлопот хватало и без него – финансирование, школьное строительство, абстрактные и технократические дидактики, методики и прочее. Ребенок приютился главным образом в педагогической психологии, но она почти всегда была не в ладах с официальной педагогикой. И именно потому, что ребенок приютился здесь, почти все открытия и серьезные новации в педагогике в советское время были сделаны психологами.

С середины 1980-х гг. образовательная практика требовательно ввела ребенка в педагогическую науку. На этой основе возникла *«педагогика сотрудничества»* не только как новая сфера практической и научной педагогической деятельности, но и как новая педагогическая идеология. Более того, она явилась стержневой частью новой образовательной политики в период подготовки и проведения реформы образования 1992 г. При этом «педагогика сотрудничества» стала сквозной, цементирующей социально-педагогической категорией: сотрудничество ребенка и учителя, учителя и родителя, школы и общества, общества и государства.

Пореформенная образовательная политика, в отличие от пореформенной школы, утратила эту категорию, а вместе с ней – и ребенка. Его личность, его поддержка, его права вновь перестали интересовать образовательную политику.

Между тем *лакмус отношения к ребенку – именно обеспечение его прав*. Потому и остановимся только на этом. Бездействие образовательной политики по обеспечению прав ребенка в сфере образования настолько всегда бросалось в глаза, что даже Генеральная прокуратура Российской Федерации многократно обращала на это внимание. Она вынуждена была не раз указывать образовательному ведомству на попрание конституционных и других прав детей, подростков, юношей в школах и иных учебных заведениях. В своем первом «Представлении о нарушении органами образования страны Закона "Об образовании"» от 25 апреля 1994 г. Генпрокуратура отмечала явный произвол в отношении детей со стороны школьной администрации и противоправные положения уставов школ, противоречащие Закону «Об образовании».

«Уставы школ, – подчеркивала, в частности, Генеральная прокуратура, – вводят незаконные запреты на пребывание детей вне дома в вечернее время»; содержат в себе «незаконные положения об отвлечении учащихся на работы, не предусмотренные учебным планом»; игнорируют

«п. 3 ст. 5 и ст. 45 закона, которые гарантируют получение бесплатного основного общего образования»; устанавливают «взимание платы за передачу академической задолженности и повторный курс обучения, за дополнительные занятия с неуспевающими, за занятия с учащимися, оставленными на осень, за обучение в классах коррекции, что противоречит принципу бесплатности образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях» и т.д. (с. 5–6 Представления Генеральной прокуратуры).

Короче, налицо был богатейший спектр местного произвола и злоупотреблений. Но каких-либо мер по борьбе с этим произволом и злоупотреблениями не последовало.

Позднее Генеральная прокуратура РФ еще несколько раз обращалась по тому же поводу в Министерство образования. Реакция оставалась нулевой. Так, например, Представление о массовых нарушениях конституционного права детей на получение бесплатного основного общего образования, о беспредельных поборах и мздоимстве в школах Генпрокуратура РФ направила в Министерство образования и науки в мае 2006 г. Но ничего не изменилось.

Основной объект прокурорской проверки 2005–2006 гг. – «локальные акты образовательных учреждений», т.е., попросту говоря, те же уставы школ. Каждому понятно, что уставы школ не могут нарушать Закон РФ «Об образовании» и тем более – Конституцию РФ. Но они тем не менее в наглую и безнаказанно нарушают законы. Именно уставы школ – это та противоправная безотказная «фомка», с помощью которой педагогические оборотни без труда вскрывают родительские карманы, при этом бесконечно, садистки издеваясь над детьми.

Трудно представить себе, что сегодня творится в нашем якобы **бесплатном образовании** – взятки не только за прием в вузы и сдачу в них экзаменов и зачетов, но и за прием в первый класс школы, за школьные контрольные работы, переводные экзамены и т.д. Ошалевшие от жадности наживы, многие директора государственных школ «объявляют» свои школы «частными» и соответственно обирают родителей по полной схеме.

Ситуация на этом «скрытом фронте» становится уже взрывоопасной. Общество предельно раздражено как повальными «образовательными» поборами, так и бездействием властей. Коррупция с каждым годом все более и более поражает систему образования. Поражает насквозь – от детского сада до вузов. Особенно – последние. Как многократно отмечалось в прессе, вузы по «взяткоемкости» занимают первые места в числе коррупционных лидеров. Государство и образовательное ведомство (ко-

торые и сами стремятся увеличить число платных «образовательных услуг») молчат. Социальное напряжение нарастает.

«Педагогическое вымогательство», «педагогический рэкет» – это страшная, позорная болезнь, масштабы которой сегодня поражают даже самое пылкое воображение. Возникшая в атмосфере бандитского рынка, где продается и вымогается все и вся, эта раковая опухоль образования может поглотить и уничтожить как все его былые, так и настоящие достоинства и достижения.

Оборотни от педагогики, число которых растет, как снежный ком, фактически объявили прямую войну обществу, вымогая у него деньги за каждый шаг ученика в учебном заведении. Это уже становится своеобразным «*педагогическим терроризмом*», в заложниках у которого *ребенок*. Если родители откажутся давать дань подобным «педагогам», ребенок будет растоптан. Или нравственно искалечен на всю жизнь.

В итоге мы имеем сегодня открытое и ненаказуемое *преступление многих образовательных учреждений против детства*, о чем Генеральная прокуратура заявляет неоднократно. Но ни исполнительная, ни законодательная власть, ни тем более образовательная политика не принимают *никаких мер* против этого педагогического мародерства.

Между тем способы борьбы с этим мародерством очевидны.

Пора отказаться от невинного эвфемизма «школьные поборы» и смотреть на них как на заурядные взятки и коррупцию. Соответственно необходимо ввести за них уголовную и административную ответственность, а также лишение педагогических оборотней не только права занимать руководящие должности, но и права на педагогическую деятельность.

Пора создать управляющие советы (или советы самоуправления) образовательных учреждений и аналогичные территориальные органы, способные поставить образовательные учреждения под контроль общества. О функциях этих советов говорилось еще в Положении о школе 1988 г. Их введения требовал и Закон РФ «Об образовании». Но образовательный директорат не хочет поступаться властью. Особенно сегодня, потому что власть – это деньги.

Пора наконец объяснить этому директорату, что он служит образованию, а не образование – ему. Что *не общество существует для образования, а образование – для общества*. Особо непонятливых можно и нужно освободить от их тяжелого, непосильного труда.

Что же касается уставов школ и их приведения в соответствие с Законом РФ «Об образовании», то для этого и создана Федеральная служба по надзору за сферой образования. Согласно Постановлению Правительства РФ от 26 апреля 2004 г. № 159 о создании этой службы, «контроль и надзор

за исполнением законодательства в области образования» – ее главная задача и первейшая обязанность. Но здесь практически *ничего не сделано*. Несмотря на нескончаемые стенания Генпрокуратуры.

Все выше сказанное свидетельствует не только о слабости нашей государственной власти. Самая главная и драматичная здесь *нравственная проблема. Проблема нравственного облика политики, в том числе и образовательной*. Она вновь стала «*бездетной*». И это уже не болезнь, не порок. Это просто *ампутированная часть образовательной политики*.

Таково с середины 1990-х гг. лицо нашей образовательной политики. Теперь рассмотрим некоторые конкретные псевдореформаторские и антиреформаторские ее шаги, предпринятые в эти годы.

8. Начало отката

Антиреформаторские попытки пересмотра Закона «Об образовании»

Практически первой антиреформаторской акцией новой образовательной политики стала попытка охранительного пересмотра Закона РФ «Об образовании».

Пересмотр Закона «Об образовании» – имел если не *откровенно контрреформаторский*, то явно *антидемократический, унитарно-централистский характер*. В этом пересмотре, который готовился скрытно, в аппаратных стенах, за спиной образовательной общественности, отчетливо обозначился, как неоднократно отмечалось в прессе, «поворот к старой, административно-бюрократической системе управления» с ее ведущим лозунгом – «всеобъемлющий контроль и никакой ответственности»¹.

Закон «Об образовании» 1992 г. стал олицетворением целей, принципов, содержания образовательной реформы. Он закладывал в систему образования новые правовые отношения, делал само образование правовым. Закон не только юридически объективизировал, закрепил новую философию образования, идеологию реформы, новые принципы образовательной политики, но сделал их правовой нормой. Он стал основным гарантом реформы образования, помог ей устоять, когда начались ее пробуксовка и откаты назад, в значительной мере амортизировав эти откаты. И именно

¹ *Собкин В.* Министерство готовит переворот // Педагогический калейдоскоп. 1994. № 33–34. Октябрь.

это обстоятельство стало одной из главных причин первых массированных атак на закон в 1994–1995 гг. под прикрытием тезисов о слишком «опережающем» его характере, об «излишке» в нем демократизации, об «избыточности» образовательной реформы в целом.

Парадоксально, но факт: главной атакующей закон силой оказались образовательные ведомства. И столь же парадоксальной, но насущно необходимой оказалась задача защиты Закона «Об образовании», защиты самой образовательной реформы от этих ведомств – Министерства образования и Госкомвуза. Данная задача, увы, стала одной из **центральных** на том этапе жизни российского образования, заполнив собой во многом само содержание этого этапа. «Мы как на баррикаде. Отстаиваем Закон "Об образовании"», – отмечала с горечью в газете «Первое сентября» заместитель начальника управления образования города Бузулука Оренбургской области Н. Дементьева¹.

Надо признать, что объективно существовала определенная необходимость уточнения Закона «Об образовании». Известно, что этот закон принимался в эпоху «всевластия Советов» и взаимоуничтожающего противостояния исполнительной и законодательной властей. В силу данного обстоятельства законодательная власть, пренебрегая аргументами власти исполнительной, заложила в закон ряд коренных пороков (разрыв государственного и общественного в образовании, предельную централизованность и зарегламентированность процедур лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, сдерживающей развитие образования, – в частности, негосударственной школы; введение конкурса при приеме в третью ступень школы и др.). Многие из этих пороков оказались минами не замедленного, а весьма быстрого действия. Отсев 1,7 млн детей из школы, на который в 1994 г. указала Генеральная прокуратура Российской Федерации, явился во многом прямым следствием введения конкурсной основы для получения полного общего среднего образования.

И тем не менее при всей необходимости частичного пересмотра Закона «Об образовании», нельзя было не видеть опасностей этого пересмотра и усиливающуюся тенденцию перенаправить вектор закона из завтра во вчера. Эти опасности и эта тенденция наличествовали не только в самом тексте двух одинаковых по названию законопроектов «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"», родившихся в 1994 г., независимо друг от друга, в недрах аппа-

¹ Первое сентября. 1995. 2 сентября.

ратов образовательных ведомств и Совета Федерации. То и другое отчетливо проявилось в ведомственных играх вокруг проектов в ходе их подготовки к обсуждению на заседании правительства, а также – на парламентских слушаниях в Государственной Думе 13–14 июня 1994 г., рассматривавших вопрос – «Состояние образования в Российской Федерации: необходимость и направления изменений в законодательстве».

Вот некоторые, наиболее острые, взрывные из этих опасностей.

Первая из них традиционно была укутана в пространные соображения ведомственных проектов об «избыточности», «излишней демократизации», «романтизме» российской образовательной реформы и ее правовой основы – Закона «Об образовании». **Показательны сам исток и логика этих соображений:** мировое образовательное сообщество ставит нашу реформу образования и обеспечивающий ее закон в ранг наиболее демократических; но мы ведь не самая демократическая страна; следовательно надо укротить забегание вперед, устранив «ножницы» между демократическим Законом «Об образовании» и нашим еще мало демократическим обществом.

Иными словами, вместо ферментов выращивания демократии, заложенных в Закон «Об образовании», – уздечку на демократию. Это – уже откровенная контрреформация. Ибо образовательная реформа и ее закон делали ставку на опережающее развитие образования. Исходя из того, что демократическое общество начинается с демократической школы. И потому общество, которое хочет себя раскрепостить, прежде всего раскрепощает школу.

Вторая весьма грозная опасность была связана с упомянутыми ведомственными играми вокруг пересмотра Закона «Об образовании».

Так, **Министерство юстиции** в своем отзыве от 29 апреля 1994 г. на проект поправок к закону, подготовленный Министерством образования и Госкомвузом, *предлагало* не ограничиваться частными изменениями и дополнениями, а *дать ни больше ни меньше – новую редакцию закона*. Последствия сего были очевидны: в ближайшие годы нам не удалось бы увидеть ни назревших поправок к Закону «Об образовании», ни его новой редакции. Какую редакцию закона мы увидели бы в ближайшие годы, нетрудно предположить, исходя из набирающего все большую силу тезиса об «избыточности» образовательной реформы и «издержках» демократизации в законе.

Министерство финансов в своих замечаниях на проект образовательных ведомств, направленных в правительство 6 мая 1994 г., *предлагало исключить из Закона «Об образовании» все, что было связано с эко-*

номическим обеспечением развития образовательной системы: государственную гарантию «выделения финансовых средств на нужды образования в размере не менее десяти процентов национального дохода» (ст. 40, п. 2); налоговые льготы для системы образования, ее реальных и потенциальных инвесторов (ст. 40, п. 4, 5, 6); неизвестную статью 54 закона, определяющую порядок определения размера оплаты труда работников образования в соотношении с оплатой труда в промышленности; «ежемесячную денежную компенсацию в размере 10 % должностного оклада (заработной платы)», установленную для «педагогических работников образовательных учреждений с целью содействия их обеспечению книгоиздательской продукцией и педагогическими изданиями» (ст. 55, п. 8) и т.д.

Почерк Минфина известен. Вопрос состоял в том, этим ли почерком будет теперь писаться экономическая политика в образовании, приоритетность которого неоднократно декларировалась на высочайших уровнях.

Тогда все названные позиции в Законе «Об образовании» удалось отстоять. Но десять лет спустя, в 2004 г., на новом изгибе государственного курса, в русле новой политики «социального дарвинизма», рыночно душевнобольной Минфин взял свое и вырезал все это из Закона «Об образовании» в ходе пресловутой «монетизации льгот» (о чем речь пойдет позже).

Известен и почерк *Министерства обороны*. Здесь выдвигалось традиционное требование – восстановить в школах отмененную законом обязательную начальную военную подготовку (НВП). При стыдливом умолчании генералов о том, что в пункте 7 статьи 14 закона записано, что НВП проводится «за счет средств и силами заинтересованного ведомства». Будет ли НВП обязательной или факультативной – пусть решают самостоятельно субъекты Федерации. Но в любом случае потребуется напрочь «средства и силы» Минобороны. Ведь в 1990 г., когда были сделаны первые шаги к отмене обязательности НВП, расходы на нее были равны стоимости почти всех остальных школьных предметов. Не говоря уже о том, что ПТУ принуждали покупать необходимое для НВП оружие.

И вновь, спустя десять лет, Минобороны добилось своего. Несмотря на резкий общественный протест и нарастающее разложение армии.

Третья очевидная опасность – стремление к *клерикализации образования*, к отказу от одного из основополагающих принципов государственной образовательной политики, закрепленных в Законе «Об образова-

нии», – «светского характера образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях» (ст. 2, п. «г»).

Выступая 14 июня 1994 г. на парламентских слушаниях в Государственной Думе, Сергей Праволобов, настоятель одной из московских церквей, требовал ввести «обучение основам духовных знаний» в государственной школе и предлагал дополнить статью 52 закона указанием на то, что в системе государственного образования могут формироваться школы и классы «с конфессиональным профилем» (цитируется по стенограмме парламентских слушаний).

Те же требования – организовать изучение основ православия в государственной школе – выдвигала на слушаниях и Г.П. Климова, доктор филологических наук из Елецкого пединститута. Аргументы при этом приводились, мягко говоря, весьма специфические: «русская школа без православия быть не может, как и любая другая»(?!). До такого обскурантизма не доходили в стародавние времена даже самые воинствующие православные миссионеры. Понимавшие, вероятно, что Россия – страна поликонфессиональная, где представлены все ведущие мировые религии и десятки различных конфессий, с которыми нельзя не считаться.

Подобные аргументы в последнее время все более и более входят в моду, отражая нашу неспособность ходить без костылей. Сломанный костыль коммунистической доктрины в ситуации идеологического и духовного вакуума быстро заменялся на костыль православия. И на экранах телевизоров мгновенно появлялись шеренги умилительно крестящихся высокопоставленных государственных (в прошлом – партийных) деятелей.

Ученые, как видим, от них не отставали. На заседании президиума Российской Академии образования 29 июня 1994 г. руководители центрального регионального отделения Академии вышли с беспрецедентными предложениями по созданию кафедр православной педагогики в педвузах, а также – государственных учебных заведений, готовящих одновременно и светских и духовных лиц. Подобных примеров российская история еще не знала. Даже небезызвестный апостол самодержавия и православия К.П. Победоносцев не мог додуматься до таких вещей. Скорее всего потому, что был образованнее. Уроженцы же коммунистической школы не имли столь утомительного ограничения. Полеты их внезапно проснувшейся православной фантазии безбрежны. Благо у членов президиума Академии тогда хватило здравого смысла и, может быть, образования, чтобы пресечь эти полеты, удержать дух и букву Закона «Об образовании» и общецивилизационный принцип: религия – частное дело каждого.

Нынешнее клерикально-реакционное руководство РАО стоит на других позициях и всячески поддерживает, даже стимулирует эскалацию РПЦ в сферу светского образования. И к этому нам предстоит еще вернуться.

Четвертая существенная опасность пересмотра Закона «Об образовании» таилась в том, каким образом готовился сам этот пересмотр. А готовился он закрыто, келейно, традиционным чиновничье-аппаратным способом, как это было принято две эпохи назад – в доперестроечную эру. Затерев до дыр слово «гласность», мы выбросили вместе с ним на свалку и саму Гласность как таковую, т.е. возможность общественного обсуждения любого социального и политического действия.

Есть виды деятельности, которые ощущают себя тем более комфортно, чем меньше вокруг них света. Чиновничья деятельность по-прежнему стоит в этом ряду. На вопрос Экспертно-аналитического совета при Президенте Российской Федерации – где, когда и в каких аудиториях обсуждался предложенный образовательными ведомствами законопроект «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"», ответ Министерства образования, датированный 23 мая 1994 г., был грациозно лапидарен: «Проект закона ни в каких аудиториях не обсуждался».

Знакома ли с проектом педагогическая общественность? Какие пережитки! Зачем? Чиновники вновь в седле и правят бал сами.

Не менее страшна и другая сторона олицетворенного в ведомственном законопроекте вопиющего пренебрежения к общественности.

Известно, что министры, читающие, а тем более пишущие проекты законов, – большая редкость. Эти проекты творит аппарат – безликий и безответственный. А зачастую и малопрофессиональный. И, следовательно, он творит политику. Приехали. Туда, откуда так долго и так тщетно пытались отъехать. Министры царствуют, представляют. Правит и властвует аппарат.

Блаженная иллюзия: лучший способ не промахнуться – не занимать позицию. Иллюзия, во многом порождаемая ожиданиями многих сегодняшних дельцов от политики – кто придет завтра.

И здесь мы подошли, наконец, к *главной из опасностей*, которая была чревата весьма драматическим финалом начавшейся деятельности по пересмотру Закона «Об образовании».

Сколь напряжены ни были коллизии вокруг этого закона в период его подготовки и принятия, сколь острой ни была тогда борьба вокруг него представителей образования в исполнительной и законодательной

структурах власти, – исход этих коллизий и этой борьбы был очевиден. **Закон не мог не быть прогрессивным и демократическим**, как бы ни обкусывали его господа «верховники» и какими бы пороками они его ни снабжали. **Не мог, – потому что готовился и принимался в полосу общественного подъема** и с опорой на этот подъем исполнительной власти, в частности Министерства образования.

В 1994–1995 гг. ситуация была иная. Ситуация **спада общественной волны**, политической усталости общества, дряблости многих органов самой исполнительной власти.

Более того, была уже иная «эпоха на дворе», иное историческое время. Иной идеологический и политический ландшафт. Иной духовный климат. На политической и идеологической карте общества было уже не два цвета, а целый спектр – от голубого и зеленого до красно-коричневого. Можно было выбрать любую идеологию – по вкусу или ту, за которую больше платят.

Общество становилось все более разноликим, гетерогенным. И это в принципе нормально. Ненормально, хотя и объяснимо, было лишь то, что оно нередко утрачивало политический, а следовательно и жизненный иммунитет, что засвидетельствовали парламентские выборы 1995 г. И этим легко могли воспользоваться силы, заинтересованные в пересмотре реформаторских законов, в том числе и Закона «Об образовании». Воспользоваться таким образом, что педагогическое сообщество окажется на кладбище его идей. Если, конечно, оно будет спать или передоверять определяющее нашу жизнь законотворчество властям предержавшим.

Эта главная опасность сохраняется и сегодня – при подготовке и принятии нового Закона «Об образовании». Ее питает и усилившееся в последние годы недоверие общества к власти и явный рост общественной анемии.

В середине 1990-х гг. в предложенных поправках к Закону «Об образовании» были очевидны не только остановка и отставание от жизни. Хуже – очевидно было явное попятное движение.

Так в экономической части закона ведомственные поправки делали вопиющий шаг назад. Вместо предусмотренного законом **освобождения образовательных учреждений от уплаты всех видов налогов** (ст. 40, п. 3), предлагалось лишь льготное налогообложение. Что, естественно, с готовностью подхватывало Министерство финансов, которое сегодня, как уже отмечалось, и вовсе устранило из закона все положения, которые касаются налоговых льгот для сферы образования (ст. 40, п. 3, 4, 5, 6).

Существенный шаг назад – в сторону унитаризма в образовании – делали проекты поправок, снимая в законе понятие **«национально-региональный компонент»** государственных образовательных стандартов и заменяя его «региональным компонентом» (ст. 7, п. 1; ст. 29, п. 2е). Эта тенденция прослеживалась и в утвержденном Министерством образования в 1993 г. Базисном учебном плане (аббревиатура – БУП, которая, в силу чрезмерной регламентации названного плана, расшифровывалась некоторыми острословами как «боевой устав пехоты»).

Указанная тенденция была тем более, мягко говоря, странной, что в соответствии с новой Конституцией Российской Федерации значительно расширились права ее субъектов в сфере образования. Проекты не учитывали эту новую реальность, не отражали существенных изменений, происходивших в конституционном и федеративном устройстве страны. Мало того, шли против течения этих изменений.

Нетрудно и далее приводить примеры попятного движения рассматриваемых проектов. Но отметим еще лишь одну тенденцию – **тяготение к возврату административно-командных норм в образование и в управление образованием.**

Очевидно, что все эти поправки были неприемлемы. Необходимо было перевести начавшийся процесс пересмотра Закона «Об образовании» из разрушительного, антидемократического, контрреформаторского русла в русло дальнейшего развития, укрепления, углубления образовательной реформы. А это было возможно только при широком включении образовательной общественности в этот процесс. И педагогическая общественность активно откликнулась на эту задачу.

Общественное вмешательство в процедуру пересмотра Закона «Об образовании» оказалось решающим в его судьбе. Трижды за год газета «Первое сентября» публиковала мои статьи в защиту закона, многократно самостоятельно выступала против его ревизии, против аппаратных методов его пересмотра, поднимала общественное мнение на поддержку идеологии и основных направлений реформы образования в России. В результате большая часть общественных замечаний и предложений по поправкам к закону была учтена при его пересмотре.

Итак, длившаяся в течение 1994–1995 гг. законодательная эпопея была испытанием на прочность Закона «Об образовании», а с ним – и самой образовательной реформы и, что не менее важно, образовательной общественности. Итоги этой эпопеи подвела редакционная статья газеты «Первое сентября» от 6 марта 1996 г. Вот ее текст:

ЗАКОН УДАЛОСЬ ОТСТОЯТЬ И УЛУЧШИТЬ

Наша газета не раз публиковала статьи в защиту Закона «Об образовании». И вот после долгой борьбы в Думе изменения утверждены президентом.

Полуторагодовой марафон по разработке и утверждению поправок к закону в Государственной Думе закончился полной победой общественности и нашей газеты.

Закон и до доработки был признан одним из самых демократичных в мире, и в принципе по нему можно было неплохо жить и работать. Но, как обычно, жизнь показала, что некоторые корректировки необходимы. Когда же начался процесс необходимой правки, оказалось, что он, как говорится, просто опасен для жизни. Он открыл возможность для ведомств вмешаться с такими исправлениями, от которых школе бы не поздоровилось. Уже тогда у многих появилась мысль, что, пожалуй, не стоило и рисковать.

Марафон по переделке начался в апреле 1994 года. Тогда на свет появился проект поправок, подготовленный образовательными ведомствами. Одобренный правительством, он, надо сказать, существенно ухудшал и бюрократизировал Закон «Об образовании». Совет Федерации внес собственный вариант, который тоже закон не улучшил. Но самую хищную позицию в этом отношении заняло Министерство финансов. Оно предлагало ослабить или отменить пункты проекта, направленные на то, чтобы финансово обеспечить сферу образования, юридически обязать государство оплачивать педагогический труд на достойном уровне.

Всего ведомствами было предложено 130 поправок, ужесточающих закон, разрушающих его идеологию свободы, сотрудничества и развития.

Все эти атаки двух министерств и Совета Федерации удалось отбить. Наша газета не раз публиковала статьи члена Президиума РАО Э. Днепров, которые повлияли на обсуждение закона в Думе. И новый законопроект об изменениях готовился думским Комитетом по образованию, науке и культуре не келейно, а открыто, с привлечением педагогов, социологов и правоведов. В результате из ведомственных поправок принято всего девятнадцать. Еще восемь оставлены как варианты. Сто три совершенно неприемлемые контрреформаторские поправки отклонены.

Если бы в этой борьбе победила не общественность, а ведомства (а такой риск был), пришлось бы констатировать, что реформаторский законотворческий процесс в области образования остановился и повернул вспять, что в очередной раз не удалась попытка освободить российское учительство от того, что мешает нормально жить и творчески работать в школе, избавить детей от школьной неустроенности и неполноценности учебного процесса. Но этого не произошло. Марафон длиной в полтора года закончился полной победой над чиновниками.

Какие реальные последствия будет иметь это для учителей? Теперь есть юридическая база для того, чтобы заставить правительство

выполнять свои обязательства перед школой. Есть основания для того, чтобы не допускать снижения уровня финансирования и, наоборот, поднимать его. В связи с невыплатой зарплаты профсоюз может подать в суд на правительство и выиграть процесс.

Собственно говоря, эта возможность была декларирована законом и раньше, но ведомства сделали попытку отнять и саму декларацию.

Слава Богу, нам удалось отстоять закон и еще приблизить его к оптимальному. Теперь осталось немного – наладить жизнь по этому закону.

В законе закреплено:

- упрочение государственных гарантий в сфере образования, что особенно значимо в целях коррекции печально известной 43-й статьи Конституции РФ, которая не гарантировала бесплатное получение образования в полной средней школе;

- устранение конкурсного набора в старшую ступень школы;

- закрепление за образовательными учреждениями земельных участков в бессрочное бесплатное пользование;

- введение ежеквартальной индексации нормативов и, что не менее важно, абсолютных размеров финансирования образовательных учреждений;

- введение порядка предоставления платных образовательных услуг только на договорной основе;

- установление ответственности работодателей за повышение профессиональной квалификации работников, с которыми они находятся в трудовых отношениях;

- запрещение изъятия у образовательных учреждений не только неиспользованных годовых, но и квартальных и даже отпущенных на месяц финансовых средств;

- предоставление им права самостоятельно устанавливать как размеры доплат, надбавок и премий своим работникам, так и размеры их должностных окладов, ставок;

- неоднократное бесплатное получение профессионального образования по направлению службы занятости, в случае потери возможности работать по профессии, специальности вследствие профессионального заболевания и(или) инвалидности;

- введение обязательных на территории РФ минимальных ставок заработной платы и должностных ставок заработной платы, и должностных окладов работников образовательных учреждений;

- предоставление субъектам Федерации права на установление дополнительных налогов и льгот, стимулирующих развитие образования;

- защита студентов средних и высших профессиональных учреждений в случае прекращения деятельности этих учреждений;

- государственные гарантии развития учреждений дополнительного образования для детей и юношества и оказание им материальной, в том числе финансовой, поддержки.

Такова была эпопея пересмотра Закона «Об образовании», которая завершилась успешно, повторим, **только благодаря вмешательству педагогической общественности**. Но ведь одновременно с этой эпопеей образовательные ведомства в своих кабинетах тихо перерабатывали и создавали заново еще десятки различных положений о разных видах образования и типах образовательных учреждений. Об этой деятельности ведомств ничего и никому не было известно. Эта работа, как и первоначальная подготовка поправок к Закону «Об образовании», велась закрыто, аппаратно, в глухих министерских стенах. И из этих стен новые положения попадали напрямик на правительственный стол, где и утверждались. Но все ли из прежнего, внесенного в 1991 г., оставалось целым в этих положениях? Далеко не все.

Возьмем, к примеру, основной из этих документов – новое «Типовое положение об общеобразовательных учреждениях», утвержденное правительством 31 августа 1994 г. Здесь отчетливо видны те же тенденции, что и в ведомственных поправках к Закону «Об образовании». **Унитаристская тенденция**: устранение из прежнего положения 1991 г. ориентации образования на национальные традиции и региональные культурно-исторические особенности. **Тенденция к унификации и стеснению свободы выбора в образовании**: ранее этот выбор постепенно начинался с первой ступени образования, с начальной школы, теперь оставлен только для старшей ступени. **Тенденция к регламентации и бюрократизации в образовании**: устранены право поступления и перехода в любое образовательное учреждение в любое время года, свобода выбора продолжительности учебной недели, длительности урока, право выхода за пределы традиционной классно-урочной системы; не акцентированы, как прежде, роль и ответственность школьных советов; принцип самоуправления вообще выпал из общей системы принципов управления школой и т.д.

В новом Положении о школе, в отличие от прежнего, вовсе были упущены задачи воспитания, проблема детских, подростковых, юношеских организаций, принципы педагогики сотрудничества и прочие.

Все это – лицо ущербной ведомственной образовательной политики, ее явно негативных тенденций. Но для обычной жизни, впрочем, многочисленные ведомственные Положения практически не имеют значения. Кто в жизненных трудах и заботах читает все эти Положения? Есть Закон «Об образовании» – на него в основном и опираются. А далее – каждый поступает по собственному разумению. Благо, эти «собственные разумения» по большей части много разумнее ведомственных. Благо, Закон «Об образовании» – и в первом и во втором варианте – дал для них достаточ-

ную свободу. И одновременно – поставил предельную планку ведомственному нормотворчеству.

Однако время течет. И все больше и дальше утекают гуманистически-демократические ценности начала 1990-х гг. В том числе – и в образовании. Новый призыв «реформаторов» в 2004 г. оскопил Закон «Об образовании», достаточно быстро, все также келейно, без особых трудов преодолев разрозненное общественное сопротивление. Все это – явное свидетельство **нарастания в России трех драматических, разрушительных процессов**: рыночного экстремизма; оскудения государственной мысли (в правительстве и Думе – уже до уровня пародии); общественного спада (и это главное), разложения иммунной системы гражданского сопротивления под натиском новой идеологии наживы и духовной попсы.

В этих условиях говорить об осмысленной образовательной политике не приходится. Разве, что классическими словами: *«она утонула»*.

Впрочем, поскольку осмысленной образовательной политики уже давно нет, а с 2004 г. возник ее антисоциальный суррогат, то правильнее было бы сказать: *«ее утопили»*. Утопили собравшиеся в кулак антиобщественные силы, поскольку этот суррогат превысил допустимую степень политического отката. Вот почему президенту страны накануне саммита «большой восьмерки» пришлось предпринять немалые усилия, чтобы хоть как-то реанимировать подобие образовательной политики. Но об этом – в последней части книги.

Борьба против негосударственного образования

Возрождение негосударственного образования

Разработчики Закона «Об образовании» пытались реализовать один из заветов передовой русской дореволюционной педагогической мысли, сформулированный в следующих словах В.И. Чарнолуского: *«Частные школы должны быть передовым авангардом, разведочными отрядами в общем движении школьного дела. Этой своей функцией они входят необходимым звеном в систему образования... и исполняют общественное дело огромной важности. Важность этого дела требует, чтобы на его пути не было никаких тормозов, чтобы широкая общественная инициатива была вполне гарантирована и ценилась той высокой ценой, которую она имеет в действительности»*.

Таково положение частной школы во всем цивилизованном мире. Но именно это не устраивало новую образовательную власть. Поэтому параллельно с антиреформаторской атакой на Закон «Об образовании» она,

при поддержке реваншистских сил, уже с 1994 г. развернула жесткую борьбу против негосударственного образования, возрожденного в ходе образовательной реформы 1992 г.

Негосударственное образование изначально задумывалось как гибкая и динамичная система, ориентированная на образовательный спрос населения и *альтернативная* единообразной, застывшей в своем развитии государственной школе. При нормальной образовательной политике негосударственное образование могло стать инновационным мотором развития государственного образования и перейти из альтернативного ему состояния в состояние его *органичного дополнения*. Но этого не случилось. Ибо случился слом эпох. Именно поэтому, несмотря на локальные масштабы негосударственного образования в нашей стране, с точки зрения политической истории образования, оно представляет особый интерес. По меньшей мере, по следующим причинам.

Во-первых, это абсолютно новое за последние семьдесят лет социально-педагогическое явление в нашей образовательной жизни, активно способствующее переводу этой жизни в принципиально иное качество – обобществления образования и его оздоровления за счет общественных усилий. Точнее, – это восстановление давних отечественных традиций частного образования, которое в свое время было создано передовыми общественно-педагогическими силами и всегда было двигателем российской школы, лабораторией по отработке передовых педагогических идей и технологий, местом сосредоточения лучших педагогов России. Эта традиция была оборвана в 1923 г., с принятием «Устава единой трудовой школы», в котором однозначно указывалось, что отныне «существование частных школ не допускается».

Во-вторых, развитие негосударственного образования, будучи одним из важнейших направлений российской образовательной реформы, является одновременно и своеобразным индикатором состояния этой реформы, одним из наиболее очевидных показателей наличия или отсутствия демократизации и демонополизации образования.

И в-третьих, именно на данном направлении образовательной реформы в 1994–1995 гг. были предприняты образовательными ведомствами и Советом Федерации наиболее жесткие контрреформаторские шаги, имеющие целью де-юре и де-факто свернуть негосударственное образование в России.

Первые шаги к правовому оформлению негосударственного образования и его законодательной поддержке были предприняты весной 1991 г. В мае этого года почти одновременно и союзное, и российское образовательные ведомства представили в свои правительства проекты

нормативных актов о частной школе. Однако, как справедливо подчеркивала тогда «Учительская газета», эти «два аналогичных документа» содержали «взаимоисключающие позиции по принципиальным вопросам»¹.

На данном примере, как уже отмечалось, наглядно видна суть «войны законов» Союза и России, в том числе и в сфере образования. Россия в своих законодательных актах энергично пыталась провести то, что тормозилось союзным правительством. Она начинала свое реформаторское движение там и тогда, где и когда союзное правительство останавливалось в своей обычной, мягко говоря, нерешительности.

Подготовленный Гособразованиём проект постановления Кабинета Министров СССР «О порядке организации и функционирования частных школ» имел жестко регламентирующий, ограничительный характер. Частные школы могли открываться исключительно с разрешения местных властей и, следовательно, закрываться ими же. К тому же в этом проекте государство, как уже отмечалось, отказывало учащимся частных школ в финансовой помощи, их учителям – в гарантировании социальных прав (минимум зарплаты, право на отпуск, пенсионное обеспечение и т.д.), а самим частным школам – в праве на самостоятельную работу, ставя их под жесткий административный надзор².

Наш проект «Временного положения о порядке организации и функционирования частного образовательного учреждения в РСФСР» стоял на принципиально иных позициях, о чем подробно говорилось ранее. В идеологию российской образовательной реформы закладывались **четыре фундаментальных принципа, обеспечивающих развитие негосударственного образования**: 1) не разрешительный, а регистрационный принцип открытия негосударственных образовательных учреждений; 2) гарантированные права ребенка по возмещению государством затрат на его полное среднее общее и профессиональное образование в объеме государственных стандартов (независимо от того, где он получает это образование – в государственном или негосударственном образовательном учреждении, на производстве или дома); 3) гарантированные социальные права педагога – на отпуск, пенсию, сохранение трудового стажа и т.д. (независимо от того, работает ли он в государственном или негосударственном образовательном учреждении); 4) гарантированные права самого негосударственного образовательного учреждения на государственное, муниципальное финансирование после его государственной ак-

¹ Жуков В. В объятиях Госкобра // Учительская газета. 1991. 15 сентября.

² Там же.

кредитации (в размерах, определяемых нормативами финансирования обучения по государственным образовательным стандартам).

В дальнейшем, при переработке Временного положения, мы внесли еще *две существенные позиции*, облегчавшие становление и развитие негосударственной школы. Они предусматривали, *во-первых*, право негосударственного образовательного учреждения на льготный, экспериментальный режим работы в течение первых двух лет с момента его создания и, *во-вторых*, возможность организации так называемых *смешанных*, государственно-общественных или общественно-государственных образовательных учреждений, финансируемых как государством, так и другими учредителями. (Во многих странах мира – это один из наиболее распространенных видов негосударственных, частных школ.) Рецензируя новый вариант нашего Положения, «Известия» особо отметили это обстоятельство, подчеркивая, что теперь государство «в соответствии с Положением может быть одним из учредителей негосударственной школы, только доля его не должна превышать 49 %»¹.

В отличие от четырех перечисленных выше, данные две позиции позднее не были пропущены бывшим Верховным Советом в Закон «Об образовании». Однако и то, что вошло в этот закон, стало весомым завоеванием, облегчавшим жизнь негосударственной школы.

В новом варианте Положения об этой школе, который теперь назывался «Положение о негосударственных образовательных учреждениях в Российской Федерации», как и в разрабатываемом одновременно проекте Закона «Об образовании», мы ушли от термина «*частная школа*». И не только потому, что предпочитали, как уже отмечалось, действовать в «зоне ближайшего развития» общественного сознания и учитывали идиосинкразию этого сознания ко всему «частному», но и потому, что понятие «*негосударственное образовательное учреждение*» является значительно более широким. Оно включает в себя как собственно частные учебные заведения, так и учебные заведения, создаваемые различными общественными организациями, предприятиями и другими учредителями.

Этот *новый термин и само явление* – «*негосударственные образовательные учреждения*» были *легитимизированы* в инициированном Министерством образования *Указе № 1 Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина от 11 июля 1991 г.* В первом же пункте первой же статьи этого указа правительству поручалось «разработать и представить до конца 1991 г. на утверждение Верховного Совета РСФСР Государст-

¹ Овчинникова И. Государство разрешает частные школы // Известия. 1992. 30 апреля.

венную программу развития образования в РСФСР, *предусмотрев в программе создание негосударственных образовательных учреждений*¹.

Во исполнение этого последнего поручения Министерством образования уже в августе 1991 г. была разработана и представлена в правительство среднесрочная программа развития и поддержки негосударственного образования на 1992–1996 гг. В сентябре того же года с нею были ознакомлены участники проходившей в министерстве II Встречи частных школ. Тогда же был сформирован общественный совет директоров негосударственных школ, который стал координирующим органом при министерстве. Этот совет сыграл важную роль в развитии и поддержке негосударственного образования как в организационном, так и в методическом плане. Он выступил инициатором проведения многочисленных семинаров, встреч, конференций руководителей негосударственных образовательных учреждений, способствовал развитию неформального взаимодействия государственных и негосударственных образовательных структур. Члены этого совета активно участвовали и в разработке проекта Закона «Об образовании».

При подготовке этого закона мы отказались от того, чтобы давать в нем вопросы негосударственных образовательных учреждений единым блоком, разделом закона (как это сделано во многих аналогичных законах зарубежных стран). При этом мы исходили из двух тактических соображений. *Во-первых*, такой блок или раздел, при желании, легче было выкинуть из закона господам законодателям, среди которых явный перевес имело консервативное, мягко говоря, крыло. И, *во-вторых*, рассматривая в законе рядоположенно вопросы государственной и негосударственной школы, мы тем самым стремились подчеркнуть их полное равенство во всех правах.

Наши опасения оказались не напрасны. Как уже отмечалось, законодатели хорошо потрудились, чтобы устранить из Закона «Об образовании» последние две из шести названных ранее фундаментальных позиций поддержки негосударственного образования, которые предусматривались разработчиками законопроекта.

Кроме того, бывшие депутаты Верховного Совета также существенно затруднили деятельность негосударственных образовательных учреждений, предусмотрев «отсроченную», как минимум на три года, их аттестацию, а соответственно – и возможность их финансирования со стороны государства (п. 20 ст. 33 Закона «Об образовании»). Это вынуждало и вынуждает негосударственную школу в целях выживания поддерживать

¹ Учительская газета. 1991. 12 июля (выделено мной. – Э.Д.).

достаточно высокую плату за обучение, что существенно сужало социальную базу потребителей ее услуг, объективно деформировало ее и в результате – во многом настраивало против нее общественное мнение.

Указанные депутатские новации встретили резко негативное отношение президента Б.Н. Ельцина, как и внесенные бывшим Верховным Советом нормы, ущемляющие права субъектов Федерации в области образования. Б.Н. Ельцин поначалу даже хотел наложить вето на закон. Убедив президента не делать этого, автор данных строк получил от него распоряжение незамедлительно подготовить особый законопроект «О развитии негосударственного образования в России». В исполнение этого распоряжения правительство издало упоминавшееся ранее Постановление № 602 от 19 августа 1992 г. о разработке данного законопроекта.

К концу ноября того же года этот законопроект был подготовлен Министерством образования, и, помимо него, разработаны еще четыре документа: «Положение о государственной аккредитации негосударственных образовательных учреждений», «Положение о Федеральном экспертно-консультативном совете» (в задачу которого входила поддержка инновационных, в том числе и негосударственных школ), проект постановления правительства «О мерах по развитию сети негосударственных образовательных учреждений России» и проект «Программы поддержки и развития негосударственного образования». В декабре 1992 г. все эти документы были переданы «по смене» новому руководству министерства. Но они, в связи с начавшимися изменениями в образовательной политике, легли под сукно.

Правда, спустя три месяца, обстоятельства, на короткое время, заставили вспомнить об этих документах – в ходе проходившей в Москве 29 марта – 1 апреля 1993 г. IV Встречи частных школ. Но отыграв их, как первоапрельскую шутку, новая образовательная политика окончательно предала забвению все, что касалось негосударственной школы.

Первый раунд борьбы против негосударственного образования

За время, прошедшее между IV и V Встречами частных школ, да и на самой пятой встрече, которая проходила в Москве 8–10 ноября 1994 г., работники этих школ, по словам журнала «Частная школа», «убедились, что *никакой такой "государственной политики в сфере негосударственного образования" на деле не существует*. Ни одного документа федерального уровня, ни одного реального шага в поддержку НОУ – одни проекты, обещания, декларации». Что *«закончилась целая эпоха в жиз-*

ни российской частной школы. Эпоха, начавшаяся в марте 91-го в актовом зале Минобразования РСФСР. Тогда мы вошли в реку, а теперь вышли из нее уже в другой стране, при ином общественно-политическом строе».

«Мы ощутили себя, – писал журнал, – как бы отброшенными на несколько лет назад. В то, казалось бы, безвозвратно далекое время, когда партийно-ведомственный аппарат уже не мог открыто противостоять новому, но еще был достаточно силен, чтобы действовать скрыто, исподтишка. То было время широковещательных деклараций "в духе времени" и одновременно – скрытого саботажа реформ, расцвета телефонного права, подметных писем. Время, когда каждый шаг вперед давался невероятным усилием. И только солидарная воля идущих рядом придавала силы... Что нас ждало впереди? Очевидно было лишь то, что сегодня, как и тогда, частная школа должна рассчитывать только на собственные силы. И что реальные резервы для нового этапа развития частной инициативы в образовании кроются прежде всего в ней самой. Об этом, собственно, и сказали делегаты Встречи в своей резолюции»¹.

V Встреча частных школ проходила в условиях уже начавшихся прямых атак на негосударственное образование. Эти атаки, спровоцированные Советом Федерации, и стали главной темой обсуждения участников встречи.

В ходе начавшегося весной 1994 г. процесса пересмотра Закона «Об образовании» Совет Федерации предложил свой вариант проекта поправок к закону, который резко ужесточал все законоположения, связанные с негосударственным образованием, и, по существу, ставил на нем крест. Проект вырезал из Закона «Об образовании» основную часть того, что его разработчикам удалось-таки, несмотря на все противодействия бывших законодателей, внести в окончательный текст этих законоположений. Из закона устранялось главное: предусмотренное возмещение государством затрат гражданина на обучение в прошедших государственную аккредитацию негосударственных образовательных учреждениях – в размере установленных государственных нормативов (ст. 5, п. 4 закона) и право этих учреждений на получение бюджетного финансирования после получения свидетельства о государственной аккредитации (ст. 33, п. 16; ст. 41, п. 7).

Хуже того, проект Совета Федерации вносил в пункт 10 статьи 33 Закона «Об образовании» капитальное дополнение, по сути, ликвидиро-

¹ Частная школа. 1995. № 1. С. 119–127.

вавшее негосударственное образование. Это дополнение заслуживает того, чтобы процитировать его дословно:

...Лицензия образовательному учреждению любой организационно-правовой формы может быть выдана лишь при наличии собственной учебно-материальной базы, а также при условии, что количество педагогических работников, принятых по совместительству, составляет не более 30 % от общей численности педагогических работников данного образовательного учреждения.

Нужны ли комментарии к этой драконовской, запредельной норме? В те годы рассуждать о «собственной учебно-материальной базе» негосударственных образовательных учреждений – это даже не фантазия, а прямое провоцирование их закрытия: более чем 90 % таких учреждений вынуждены были арендовать помещения. Столь же провокационной выглядела и предлагаемая норма совместителей в негосударственной школе. Тогда в этой школе более 70 % педагогов являлись совместителями.

Авторы сенатского законопроекта, в духе давней советской традиции, были предельно строги ко всему негосударственному. Им, как и их предшественникам из бывшего Верховного Совета, была абсолютна чужда мысль о государственно-общественном характере образования. Их «государственническое» мышление было озабочено больше возведением пограничных столбов между государственным и негосударственным в образовании, нежели вопросом о разработке и запуске новых механизмов его развития и саморазвития негосударственной школы. В этой связи возникал естественный вопрос, сформулированный журналом «Частная школа»: «Была ли случайной эта попытка устроить маленькую чечню в отдельно взятой отрасли? Или же то была сознательная провокация, некий пробный шар – для наступления антирыночных, антидемократических сил в обществе по всему фронту?»¹.

Проект сенаторов вызвал бурную реакцию прессы и общественности, в том числе, естественно, и работников негосударственных образовательных учреждений. 31 августа 1994 г. они провели пикетирование у здания Совета Федерации с протестом против реакционного проекта, который, по словам пикетчиков, ставил негосударственную школу «вне закона»².

В самый разгар борьбы против этого законопроекта, 18–19 июля 1994 г. в Москве состоялся III Всемирный конгресс образования – частные школы (его подготовка началась в Министерстве образования еще

¹ Частная школа. 1994. № 1. С. 119.

² Частная школа. 1995. № 2. С. 34.

летом 1992 г. совместно с Всемирной Конфедерацией частного образования (СОМЕР). Проведение этого конгресса, в котором приняло участие большое число зарубежных специалистов и деятелей образования, представителей российской образовательной общественности, в том числе – негосударственной школы, руководители образовательных ведомств и депутаты Государственной Думы, сыграло немалую роль в отстаивании интересов негосударственного образования в России. Принятая Конгрессом декларация, раскрывавшая взгляд цивилизованного мира на образование, в том числе – частное, которая приводится ниже, была направлена в адрес российского правительства и Федерального Собрания.

МОСКОВСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ

Представители региональных, национальных и континентальных организаций и ассоциаций Всемирной Конфедерации частного образования (СОМЕР), собравшиеся на Конгресс в Москве 18–19 июля 1994 года, доводят до сведения всех государств, правительств и народов основные решения III Всемирного Конгресса по частному образованию и провозглашают в своей Московской декларации следующие принципы образования во имя свободы:

1. Человек рождается свободным.
2. Борьба за свободу учить и учиться – это борьба за свободу человека и за его всестороннее развитие.
3. Свобода учить предполагает право на создание и руководство учебными центрами.
4. Свобода учиться предполагает свободный выбор модели обучения.

Обе эти свободы основываются на неотъемлемом праве учащихся и их семей на образование.

5. Принципы свободы учить и учиться предполагают как существование частных и государственных школ, так и свободу поступления и обучения в любой из них.

6. Деньги не могут принадлежать государству и правительству, а только обществу, народу. Государство и правительство всего лишь призваны разумно распоряжаться этими средствами.

7. Следовательно, они должны подходить к этому с ответственностью, с тем, чтобы средства, получаемые от налогов, использовались с наибольшей рентабельностью.

8. В интересах подлинной социальной справедливости государство и правительство не имеют права быть одновременно судьей и истцом при принятии решения о выделении субсидий учащимся.

9. Вследствие этого, средства, выделяемые на обучение ученикам частных школ, должны быть такими же, как и в государственных школах.

10. Принципы социальной справедливости и свободного выбора учебного заведения подразумевают прямое финансирование из государственного бюджета учеников частных школ или их семей.

11. Субсидирование учеников частных школ и их семей – это минимальная помощь, которую должно оказывать государство.

12. Вклад общества в образование, научные исследования и культуру стимулируется освобождением от налогов и льготами в налогообложении.

13. Сравнительные показатели затрат на образование, без сомнения, это один из самых наглядных показателей прогресса или регресса любой страны, общества и народа.

14. Развитие частных учебных центров на всех уровнях означает прямое обеспечение этих организаций как настоящих учебных «предприятий».

15. Образование – это не расходы, а самое выгодное вложение капитала.

16. Из Москвы, города, который является символом стремления человека к свободе, Всемирная Конфедерация частного образования заявляет о готовности к постоянному сотрудничеству со всеми частными и общественными организациями для развития и совершенствования образования во всем мире.

Москва, 19 июля 1994 года

Не без влияния перечисленных энергичных общественных усилий Государственная Дума, правительство и образовательные ведомства отмежевались от проекта, предложенного Советом Федерации, и высказали свое несогласие с ним. Все это вместе заставило Комитет Совета Федерации по вопросам науки, культуры и образования снять в конечном итоге инициированные им поправки к Закону «Об образовании», направленные против негосударственной школы.

Подводя итоги длительной, упорной борьбы вокруг сенатского законопроекта, журнал «Частная школа» отмечал: «Можно ли и в самом деле считать победой "белый флаг", выброшенный нашими твердолобыми оппонентами из последнего окопа? Пожалуй, только отчасти. Не столько мы победили – сколько проиграли они. Признаемся, что нам просто повезло: чиновникам разных структур и ведомств помешали договориться взаимные счеты и амбиции». Сенаторы «просто остались в меньшинстве... и прагматично рассудив, что лучше малой кровью проиграть в кулуарах, чем сесть в лужу в Думе, они с кривой миной отошли на заранее подготовленные позиции»¹.

Однако это было завершение лишь первого раунда борьбы против негосударственной школы России. Вскоре, а точнее – почти одновременно – начался второй ее раунд, но уже под видом поддержки этой школы.

¹ Частная школа. 1995. № 3. С. 4.

Второй раунд

Весной 1995 г. был опубликован новый законопроект – «О негосударственном образовании в Российской Федерации», разработанный некоторыми депутатами Государственной Думы во главе с членом фракции «Женщины России» Л.В. Бабух, при участии руководства Министерства образования. Разработке законопроекта предшествовала подготовка «Концепции развития негосударственного образования в России», предпринятая, как скромно значилось на титуле концепции, «по инициативе депутата Государственной Думы» – все той же Л.В. Бабух.

Эта концепция, авторским коллективом которой руководили высшие министерские чины (три заместителя министра образования и заместитель председателя Госкомвуза), характерна во многих отношениях и заслуживает того, чтобы на ней остановиться особо. Она являла собой, по сути, единственный теоретический документ, вышедший с 1993 г. из недр образовательных ведомств. Документ, не только показывающий теоретический уровень этих ведомств и их крайне противоречивые, мягко говоря, позиции, но главное – раскрывающий их весьма специфические представления об образовательной политике, о современной образовательной действительности и о месте в ней негосударственной школы.

Первая показательная позиция данного документа – позиция унтер-офицерской вдовы, которая сама себя высекла: вынужденно-добровольное признание, что **никакой государственной политики в области негосударственного образования ныне нет.**

«Продуманная политика по отношению к негосударственному образованию, – отмечалось в концепции, – к настоящему времени отсутствует. Государство так и не определилось в своем отношении к негосударственному образованию и, признавая сам факт его существования и по сути дела считаясь с этим фактом, не понимает его реальной ценности для образовательной системы, не вырабатывает эффективных мер взаимодействия с негосударственным образованием. Проблема соотношения "государственное–негосударственное" образование как на федеральном, так и на местном уровне управления принципиально не решена и, видимо, при существующих сегодня подходах к негосударственному образованию решена быть не может»¹.

Отсюда – и второе показательное признание: *«принципиальная невозможность создания и эффективного функционирования в нынешней*

¹ Концепция развития негосударственного образования в России // Учительская газета. 1994. 20 декабря (курсив мой. – Э.Д.).

ситуации большинства негосударственных учреждений», находящихся на грани или за гранью «выживания»¹.

Но возникал естественный вопрос: кто же определяет существующие сегодня подходы к негосударственному образованию и политику в этой сфере? Не образовательные ли ведомства? Или они признаются в собственной вине? Не тут-то было. Концепция отвечала на этот вопрос однозначно: «Региональные структуры, отвечающие за выработку такой политики, либо разрушены, либо по существу не имеют ясного понимания роли и функций негосударственного образования в рамках целостной системы и не имеют действенных законов, необходимых для укрепления того позитивного, что несет в себе негосударственное образование для всей социокультурной сферы. Сложившиеся на местах стереотипы в оценке деятельности учреждений образования зачастую приводят к рассмотрению появляющегося негосударственного образовательного учреждения как своего рода конкурента в борьбе за и без того малую долю скудного "общего пирога", выделяемого в настоящее время на сферу образования»².

Вот они истинные виновники нынешнего положения дел с негосударственным образованием – «региональные структуры» и «сложившиеся на местах стереотипы». Сама федеральная образовательная политика здесь абсолютно ни при чем. Она, например, никак не отвечала за то, что негосударственное образование «не имеет действенных законов». Она только фиксировало status quo. (В том числе, и то, что региональные структуры образовательных ведомств «либо разрушены», либо мало что понимают.) Но тогда вновь возникает вопрос, – зачем эти ведомства?

Впрочем, концепция не только отстраненно фиксировала существующее положение дел. Она кое-что пыталось теоретически обосновать. Например, – *«объективную невозможность быстрой реакции государственной системы образования на изменяющуюся социально-экономическую и политическую ситуацию в стране».*

Но так ли это на самом деле? Не кроется ли за этой «объективной невозможностью» нечто другое, весьма субъективное, – к примеру, полная импотентность, бездеятельность образовательной политики? В очередном припадке откровения авторы концепции фактически отвечали на этот вопрос утвердительно. Концепция наглядно обнажала ее несостоятельность, отмечая полное «отсутствие в рамках существующей системы образования структур управления, научно-исследовательских и научно-практических центров, определяющих условия и механизмы внедрения в

¹ Там же.

² Там же.

образовательную практику наиболее перспективных отечественных моделей обучения и воспитания»¹.

Что можно сказать на это сплошное «отсутствие»? Все то же: а где были и что делали руководители ведомственной образовательной политики? И возможна ли при таком «отсутствии» не то что «быстрая», а хоть какая-либо «реакция системы образования на изменяющуюся ситуацию в стране»?

Самое поразительное и, быть может, самое показательное во всех этих чиновно-концептуальных откровениях – это ведомственная «внезаходимость». Это – абстрактно-пустой, бесплодный взгляд на систему образования как на нечто внешнее по отношению к себе. Образование – отдельно, ведомства, не несущие за него никакой ответственности, – отдельно. Но тогда опять все тот же риторический вопрос: зачем эти ведомства?

Не менее показательно и другое. *Ставя традиционный вопрос о различении функционирования и развития системы образования*, ведомственные концептуалы *все задачи развития образования цинично перекладывали в своем документе только на плечи негосударственной школы*. Более того, они выдвигали сомнительную идею «селективной поддержки» лишь «тех негосударственных образовательных учреждений, которые не декларативно, а содержательно» будут эти задачи решать.

Хитроумию чиновника и его стремлению ускользнуть от работы воистину нет предела. Горстка едва встающих на ноги негосударственных школ должна решать глобальные задачи всей системы образования, которые образовательной политикой ни перед собой, ни перед этой системой даже не ставятся.

Судите сами. *Согласно концепции негосударственным школам предстоит: «задавать зону ближайшего развития образования», «удовлетворять реальные нужды региона», создавать «среду, способствующую развитию способностей и интересов ребенка в области определенных ремесел и производств», «выступать как основа для поиска системы инновационных технологий», обеспечивать «интеграцию культурного и образовательного пространства», «самоопределение личности» и «условия для ее самореализации», «разумную интеграцию различных типов образовательных учреждений», создавать «рынок образовательных услуг» и т.д. и т.п. А государственная школа, – что? Она в стороне от всех этих задач? Ее все это не волнует, не касается? Она будет просто функционировать?*

¹ Там же.

Помимо названного выше, чиновные авторы концепции ставили перед негосударственной школой *еще и задачи удовлетворения национальных, конфессиональных, земляческих потребностей. И даже – нужд «сословного воспитания»*¹. Таким образом, новая образовательная политика вернулась на сотню лет назад.

За всем этим валом *псевдозадач*, которые руководители ведомственной образовательной политики обрушивали на голову негосударственной школы, без труда обнаруживалось по меньшей мере три достаточно пикантных момента.

Первое. Попытка решить свои собственные и государственные задачи за негосударственный счет. Иными словами – усилиями негосударственных образовательных учреждений достичь того, на что должны работать, не щадя живота, государственные ведомства и вся государственная система образования или, по крайней мере, ее инновационный отряд.

Второе. Полное непонимание сути как негосударственного образования, так и инновационной деятельности в образовании, абсолютное невнимание к ней, сведение ее лишь к вопросам негосударственной школы. Но эта школа в принципе не обязана быть только инновационной. Она может решать и вполне традиционные задачи, используя при этом гуманные, но традиционные методы (комфортный уклад школьной жизни, снижение наполняемости классов, углубленное изучение предметов, введение новых дисциплин и т.д.). Впрочем, я не исключаю здесь и еще одного хитроумного ведомственного хода – попытку вывести все инновационное за пределы государственной школы с тем, чтобы ничем не травмировать ее столь возлюбленное чиновниками функционирование.

Третье. Стремление перегрузить, если не надломить негосударственную школу, в любом случае – существенно ограничить ее за счет декларируемого в концепции намерения «поднять планку государственных требований к негосударственным школам»². Прием весьма тривиальный: хочешь подсесть прыгуна, – бесконечно поднимай планку.

В итоге, сверхидея концепции представляла в предельно обнаженном виде: «В данном случае должен быть поставлен вопрос не только о предоставлении учреждениям негосударственного образования равного с государственными учреждениями правового и экономического статуса, финансирования и пр., но *по сути дела нивелирование формально негосударственного характера этих учебных заведений*, т.е. о признании того, что соответствующее негосударственное учреждение является органиче-

¹ Там же.

² Там же.

ским звеном государственной системы, ибо отвечает целям и задачам развития ее образовательного пространства»¹. Приехали.

В этой пространной тираде ключевые слова – «*нивелирование формально негосударственного характера негосударственной школы*». Не случайно на V Встрече частных школ руководители образовательного ведомства «бесхитростно предложили отказаться от термина "негосударственное образование": зачем, мол, противопоставлять?»².

Сначала отказаться от термина, потом – покончить и с самим явлением. Концепция, сотканная под руководством заместителей глав образовательных ведомств, предоставляла для того «теоретические» услуги.

На этом можно было бы и закончить разговор об убогом концептуальном детище образовательной политики в сфере негосударственного образования. Но не могу обойти стороной еще один, характернейший тезис этого документа, с которого он, по сути, и начинался.

Объясняя «появление и формирование в России негосударственных образовательных учреждений» «целым рядом факторов и обстоятельств», авторы концепции на первое место среди этих «факторов и обстоятельств» поставили следующее: «несовпадение общественной и государственной стратегий развития образования, действующее в качестве постоянного источника движения и реформирования системы образования»³.

Казалось бы, мне ли против данного тезиса возражать, поскольку еще двадцать пять лет назад я подчеркивал и показывал на обширном материале, что противостояние общества и государства было ведущей движущей силой развития российского образования на протяжении XIX – начала XX веков⁴. И все же этот тезис не может не обратить на себя внимание. По крайней мере, по двум причинам.

Во-первых, в конкретно-историческом плане (а все историческое – конкретно), применительно к современной реальности зарождения и развития негосударственного образования в России, *данный тезис попросту ложен*. Не «несовпадение», а именно уникальное совпадение «общест-

¹ Там же (курсив мой. – Э.Д.).

² Частная школа. 1995. № 1. С. 131.

³ Концепция развития негосударственного образования в России // Учительская газета. 1994. 20 декабря.

⁴ См.: Днепров Э.Д. Самодержавие и народное образование в пореформенной России // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. М., 1984. С. 49–96; The Autocracy and Public Education in Postreform Russia // Soviet Studies in History. Winter 1986–87. Vol. XXV. № 3. P. 31–77.

венной и государственной стратегий развития образования», более того – обобществление государственной стратегии, превращение ее в общественную в начале 1990-х гг. и привело к рождению и развертыванию нынешних негосударственных образовательных учреждений. Отражая прежде всего общественные интересы, новое, молодое российское государство своей образовательной политикой не только снимало семидесятилетний запрет на существование негосударственной школы, но и всячески стимулировало ее развитие. Что и нашло отражение в Законе «Об образовании».

Мало того, это государство исходило при том и из своих собственных, государственных интересов. Поскольку оно тогда полагало, как уже отмечалось, что умное государство, если оно хочет жить и развиваться, должно создавать себе конкурента, в частности – и в образовательной сфере.

Сегодня некоторые государственные мужи, в том числе и в сфере образования, смотрят на данный вопрос по-иному. И это – *второй момент*, делающий процитированный выше тезис концепции весьма показательным. Ибо, как уже отмечалось с 1993 г. ситуация изменилась, и прямое противостояние «общественной и государственной стратегий развития образования» вновь вышло на поверхность.

Фиксируя этот факт, сановные авторы концепции доподлинно расписывались в своем «несовпадении» с обществом. Чьи же интересы они тогда выражали? Интересы приватизированной ведомствами государственной образовательной политики. Вот в этом-то – и вся суть. А *ведомственные интересы*, как мы уже неоднократно имели возможность убедиться, *зачастую расходятся с интересами не только общества, но и государства*. «К сожалению, – отмечал в журнале "Частная школа" В. Черничка, директор негосударственной школы "Петербургский стандарт", – приходится констатировать, что видя это расхождение, Минобр озабочен не реформами, сближающими интересы общества и ведомства, а созданием новых хитроумных механизмов, консервирующих старую систему, т.е. по сути *контрреформами*»¹.

Вот этот контрреформаторский дух и пронизывал насквозь как всю «Концепцию развития негосударственного образования в России», так и основанный на сей концепции упомянутый ранее законопроект «О негосударственном образовании в Российской Федерации» (внесенный, сразу же после его публикации, все той же Л.В. Бабух в Государственную Ду-

¹ Черничка В. Когда «верхи» не могут и не хотят // Частная школа. 1995. № 3. С. 23–24.

му). Этот законопроект, по справедливому замечанию журнала «Частная школа», «не решая ни одной из наболевших проблем частной школы... существенно ущемлял ее права на существование и, по сути, призван был способствовать *ее тотальному огосударствлению*. Особо циничной стала попытка представить проект как некий отклик на запросы самих негосударственных образовательных учреждений»¹.

Названный законопроект, как и упоминавшийся ранее проект поправок Совета Федерации к Закону «Об образовании», вызвал резко негативную реакцию образовательной общественности, поскольку он *фактически превращал негосударственное образование в государственную вотчину*, причем вотчину периферийную, докучливую, второразрядную. Это нагляднейше подтверждали статьи проекта, связанные с управлением негосударственным образованием и контролем над ним (ст. 21, 22, 25 и др.).

7 апреля 1995 г. работники негосударственных образовательных учреждений провели по улицам Москвы «Марш молчания частных школ России» в знак протеста против реакционного законопроекта, который они оценивали как «очередную попытку чиновников удушить свободу в образовании»². Тогда же участники Марша приняли следующее обращение³.

ОБРАЩЕНИЕ
участников Марша молчания частных школ
к деятелям образования, науки и культуры,
к средствам массовой информации

Мы, учителя и руководители негосударственных школ, обращаемся к интеллигенции России.

В аппарате Федерального Собрания подготовлен уже второй по счету законопроект, направленный на удушение свободы в образовании. На этот раз он именуется «О негосударственном образовании в Российской Федерации». Разработанный по инициативе депутата Государственной Думы Л.В. Бабух при участии аппарата Комитета по образованию, науке и культуре Госдумы и высокопоставленных чиновников Минобразования РФ, Госкомвуза РФ и Московского Департамента образования, этот документ предусматривает принудительную стандартизацию обучения детей в негосударственных школах, фактическое уничтожение наиболее ярких, самобытных учебных заведений, подавление учительского свободомыслия.

¹ Частная школа. 1995. № 4. С. 95 (выделено мной. – Э.Д.).

² Там же. С. 34.

³ Частная школа. 1995. № 3. С. 13–14.

Так, в законопроекте вводится понятие «перечень запрещенных методов преподавания и научных исследований», определять который для частной школы сможет теперь любой чиновник районного масштаба. Становится невозможным свободный переход детей из государственной школы в негосударственную и обратно. Студентов частных вузов законопроект де-юре поголовно отправляет в казармы. И т.п.

По сути, речь идет о превращении негосударственных школ в интеллектуальное гетто для инакомыслящих в сфере образования. Тем самым чиновник отчаянно пытается отвлечь внимание общественности от собственной неспособности вывести ведомственную систему образования из кризиса. Спекулируя на прежних идеалах социального равенства, он стремится настроить общественное мнение против частной школы, сформировать из нее образ недобросовестного лавочника.

Подобные действия часто объясняют «государственной заботой» о защите прав детей. Между тем ни одна из государственных структур до сих пор не проявила интереса к масштабному изучению качества обучения в негосударственных школах, уровня социальной адаптации ее выпускников. И уж тем более не было проведено сравнительного анализа их опыта с опытом массовой государственной школы.

В этом свете вызывает понятный протест дискриминационная политика государства по отношению к частной школе. Так, упомянутый законопроект навязывает нам процедуру обязательной сертификации и аккредитации. Что же касается государственных школ, то их Министерство образования РФ объявило аккредитованными автоматически, вне зависимости от результатов их профессиональной деятельности. Особо подчеркнем, что временные государственные образовательные *стандарты*, введенные министерством в качестве основы для государственной аккредитации, *приняты без обсуждения педагогической общественностью*.

За появлением очередного репрессивного законопроекта просматривается и чрезмерная предвыборная активность наиболее беспринципных политиков от образования. Достаточно сказать, что преамбула документа изобилует демагогическими лозунгами о плюрализме в образовании, о гарантиях свободы педагогического творчества.

Негосударственная школа участвует сегодня в выращивании интеллектуальной элиты будущей России. В решении этой важной общенациональной задачи мы выступаем за паритетное сосуществование негосударственных и государственных учебных заведений, за цивилизованную конкуренцию и вместе с тем – за взаимообогащение опытом педагогических новаций, за более полное удовлетворение образовательных потребностей ребенка и его семьи. Мы хотели бы видеть частную школу в России свободной и доступной – прежде всего для семей среднего достатка, для детей, нуждающихся в особых условиях обучения и развития, которые пока не в состоянии предоставить им массовая школа.

Кому мешает наше существование? Откуда столько враждебности к нам со стороны государства и его слуг?

Вспомним: наступление реакции в последние десятилетия всегда начиналось у нас с интеллигенции, с создания в ее лице образа врага. Сегодня пришли за нами. Чья очередь наступит завтра? Врачей? Ученых? Журналистов?

В июне 1995 г. той же группой депутатов во главе с Л.В. Бабух, но уже без участия Министерства образования, в Государственную Думу был официально внесен новый, второй вариант законопроекта, который теперь уже назывался «О негосударственном секторе системы образования Российской Федерации». Но этот законопроект под давлением педагогической общественности не был принят, хотя в нем были устранены особо одиозные нормы. В этой связи журнал «Частная школа» отмечал: «Теперь, когда почти вся шелуха самодеятельного законотворчества с реакционным духом оказалась с документа соскоблена, с новой остротой встает прежний вопрос: а нужен ли частной школе *такой* закон? А если нет, то кому он тогда вообще нужен? Что он реально дает *нового*? А может быть, действительно, вполне достаточно того, что есть в сохраненном от контрреформаторской ревизии Законе "Об образовании"»¹.

С этим трудно не согласиться. Поскольку наш законотворческий опыт последних десятилетий убедительно доказывает, что основная часть новых законов – это новые удавки, новые ограничения.

9. Образовательная политика объединенного министерства: активизация контрреформаторской деятельности

К середине 1996 г. было уже очевидно, что застой стал определяющей характеристикой состояния образования. Противостояние застойной линии образовательной политики и внутреннего, напряженного саморазвития школы, казалось, достигло предела. В условиях этого противостояния ресурсы дальнейшего обновления образования оказывались заблокированными. Именно поэтому с созданием нового объединенного министерства связывались многие ожидания и надежды. И главное – на преодоление длительной пробуксовки образовательной реформы и начало нового этапа развития школы. Оправдались ли эти надежды?

¹ Частная школа. 1995. № 6. С. 4, 6.

Мезальянс

Скажем сразу – не оправдались. Напротив, за первые полтора года деятельности Министерства общего и профессионального образования четко проявился еще более нисходящий вектор ведомственной образовательной политики: *от застоя – к регрессу*. Иного и не могло быть. Ибо, как говорило древние: «Qui non proficit, deficit»¹.

Ситуация и далее развивалась по закону «убывающего плодородия». Более того, создание объединенного образовательного ведомства, по существу, не состоялось. Состоялся неравный брак Минобразования и Госкомвуза при господстве последнего. Брак, при котором обе стороны, как это почти всегда и бывает, оказались проигравшими. Истоком этого поражения стал в конечном счете широко распространенный в образовательной политике вид недомыслия – вузовский снобизм, помноженный на некомпетентность в вопросах средней школы, как впрочем и в остальных вопросах образования.

Угнетенная сторона не могла не отомстить своему угнетателю. Упиваясь обретенной необъятной властью над образованием, новое министерство так и не поняло, что эти властные прелести в реальности многократно перевешиваются грузом ответственности и проблем, которые несет с собой средняя школа. Именно средняя школа в итоге решает судьбу и реформы образования и самого министерства. Вузы достаточно сильны и самостоятельны, основную часть проблем они решают сами. Им по большому счету нужно только одно, – чтобы министерство не мешало.

Объединение в 1996 г. образовательных ведомств должно было решить ряд важных, давно назревших задач, в частности: снять существовавшие *межведомственные противоречия, противостояние* и даже *противоборство ведомств*; преодолеть раздробленность образовательной сферы, создать не на словах, а на деле *единое образовательное пространство, единую систему непрерывного образования*; обеспечить разработку и проведение *единой образовательной политики, единой стратегии ее реализации* и соответственно – вывести ее из состояния застоя.

Однако новое министерство оказалось не на высоте этих задач. Оно либо не поняло их, либо не дозрело до их решения. Опьяненное новой безбрежной властью над образованием и борьбой за ее передел (вкуче с переделом собственности в пользу высшей школы), оно не увидело подлинных содержательных и организационно-экономических проблем,

¹ Кто не идет вперед, тот идет назад (лат.).

которые все плотнее брали за горло систему образования. Оно опять подменило эти проблемы псевдопроблемами. И более того, – попыталось развернуть среднюю школу вспять, к дореформенным временам.

Основные направления начавшегося отката были обозначены уже на первой расширенной коллегии нового министерства 19 февраля 1997 г. в присутствии почти пятисот приглашенных. В своем обширном полутора-часовом докладе, новый министр заявил, что *«мы имеем по каждому уровню образования не всегда оправданное многообразие видов образовательных учреждений»*, что *«возникает опасность распада целостной образовательной системы, появления лагун в образовательно-профессиональных программах, возникновения тупиковых ветвей в структуре образования»*.

Этой «опасностью распада» и прочая нас пугают уже много лет. Как и убеждают, что единственное противоядие сему – повсеместное и спешное внедрение стандартов. Новый министр в этом отношении также не был оригинален. Он твердо заявлял, что *«стержневым направлением здесь должна стать работа над государственным стандартом общего среднего образования»*, что *«к сожалению, работа над ним неоправданно затянулась и ее необходимо активизировать»*.

Министерская коллегия 19 февраля 1997 г. была знаменательна для всей последующей деятельности нового министерства, по крайней мере, еще в двух отношениях – в его отстраненности от социально-экономических нужд системы образования, ее работников и в коловращении вокруг бюрократических мифов.

Первое. Коллегия состоялась на третий день всероссийской забастовки работников образования, самой мощной за все последние годы. Однако в благостном докладе министра о забастовке не было сказано ни слова, как не было ни тени анализа социально-экономической ситуации в образовании. Иными словами, реальная жизнь за министерскими окнами шла своим тяжелым чередом, министерство же в своей скорлупе жило отдельной, безбедной, бюрократической псевдожизнью.

И второе. В самых начальных строках решения министерской коллегии было с гордостью зафиксировано: *«Считать задания, определенные Федеральной программой развития образования для решения на первом этапе ее реализации, в основном выполненными»*. Это было верхом бюрократической мистики. Программы как таковой не было в реальной образовательной жизни – она существовала только в канцеляриях и только на «бумажных носителях». У нее не было никакого юридического статуса, ибо она не рассматривалась и не обсуждалась в Госдуме. На нее, наконец, не было выделено правительством *ни копейки*. И тем не менее

первый этап программы уже был выполнен. Что же это за программа, которую можно выполнить, не имея ни копейки? Ответ прост. Это никакая не программа, а бюрократический фарс, с помощью которого в любых условиях и в любой момент можно легко отчитаться о проделанной работе.

Итак, создание единого образовательного ведомства несло в себе и очевидные плюсы и вероятные минусы. Однако парадокс состоял как раз в том, что новоиспеченное министерство сумело перевернуть ситуацию: налицо оказались очевидные минусы и нереализованные плюсы. Спустя полгода после создания нового министерства газета «Первое сентября» вынуждена была констатировать, что слияние министерств усилило их недостатки и «не создало никаких достоинств». «Бестолковая суета Министерства общего и профессионального образования, – отмечалось в газете, – во время (и главное – до) учительской стачки показала, что серьезные вопросы это министерство решать не в состоянии. Оно вторично, его не допускают до серьезного обсуждения, а если бы и допустили – сказать нечего»¹.

Тогда же и отраслевой профсоюз на III Пленуме своего ЦК 23 апреля 1997 г. вынужден был отметить: «По мнению работников школ, процесс становления нового министерства неоправданно затянулся... школа получает от министерства помощи меньше, чем раньше... новое ведомство растеряло связи с регионами...»². Этот последний мотив красной нитью проходил через многие выступления педагогической прессы, подчеркивавшей, что «министерство живет в отрыве от регионов», что возникла «стена отчуждения между ними и министерством», что «центр никуда не ведет» и «регионам приходится вариться в собственном соку»³.

Наконец сбылось и предупреждение экспертов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в их обзоре образовательной политики России в июне 1997 г. Эксперты ОЭСР считали нужным «предостеречь против некоторых опасностей», возникающих в новом министерстве, которые, увы, становились все более реальными. По их словам, *«проблемы высшего образования в объединенном ведомстве могут считаться более приоритетными. В результате традиции более сильной системы высшего образования могут быть неоправданно навязаны сла-*

¹ Первое сентября. 1997. 13 марта.

² Стенограмма выступления на Пленуме председателя профсоюза работников народного образования и науки В.М. Яковлева. С. 13–14.

³ Первое сентября. 1998. 4 апреля.

бой системе среднего и профессионального образования». Что в конечном счете и произошло в форме ведомственного мезальянса.

В итоге, министерству, как отмечали эксперты, *«не удалось выработать стратегию реализации политики реформ, которую бы с доверием и уверенностью приняли на политическом, регионально-административном и школьном уровне»*¹.

Напротив, новое министерство попыталось развернуть развитие образования вспять. И главным заложником этих попыток стала средняя школа. Может быть, как объект, по мнению министерства, наиболее безропотный и безответный. Но здесь министерство, увы, жестоко ошиблось.

Генеральная линия контрреформирования средней школы была направлена к возвратной ее унификации (вспомним заявление на коллегии 19 февраля 1997 г. о «не всегда оправданном» ее многообразии), *к ее «внутренней» и «внешней» стандартизации, ужесточению контроля над ней в прямых и косвенных формах*. Говоря словами «Первого сентября», «на образовательной карте России началось обесцвечивание» и «выкорчевывание сорняков»². *Тремя главными орудиями* этого «выкорчевывания» стали:

- *образовательный стандарт* – как общая охранительная идеология, общая система устройства образовательного севооборота;
- *жесткая номенклатура образовательных учреждений* – как средство внешнего причисывания образовательных грядок;
- *Санитарные правила и нормы (СанПиН)* – как средство их внутренней прополки.

О каждой из этих акций речь пойдет отдельно. Здесь же отметим лишь, что, *во-первых*, регресс в образовании был отражением общего регресса в политической и социально-экономической жизни страны. *Во-вторых*, все названные акции не были случайными и разрозненными, как это может показаться на первый взгляд. Напротив, *они представляли собой целостную, почти законченную систему мер по реализации названного выше генерального курса регресса*. *И в-третьих*, все эти акции объединяло одно родовое качество – *они насильственно навязывались сверху*, несмотря на ожесточенное сопротивление образовательного материала и

¹ Обзор национальной образовательной политики. Российская Федерация. Доклад экспертов. ОЭСР. 1997. С. 31, 32, 40, 41 (далее – Доклад экспертов...; выделено мной. – Э.Д.).

² Первое сентября. 1998. 12 февраля.

образовательной среды. И именно это «качество» в конечном итоге стало истоком, главной причиной их провала.

Здесь неореставраторы явно просчитались. Образовательный материал уже перестал быть пластилином в руководящих руках, из которого можно лепить все, что угодно, по своему образу и подобию. И образовательная среда уже была не бессловесна и безответна, как раньше. Она вовсе не была настроена безропотно глотать любое реставрационное снадобье. Несмотря на свою нищету, на бесконечный зарплатный обман (что, естественно, создает благоприятный социально-экономический фон для отката), несмотря на достаточно распространенную в этой связи ностальгию по порядку (что усиливает названный фон со стороны социально-психологической), российское учительство в целом было **нереставрационно**. Оно было намерено идти вперед. И хотело лишь, чтобы ему не мешали и чтобы не крали у него честно заработанные им деньги.

Попытки внедрения псевдостандартов общего образования

Разработка государственных стандартов общего образования имеет у нас уже семнадцатилетнюю историю. В этой истории выделяются четыре этапа: 1993–1996, 1997–1998 и 2002–2003, 2010–2011 гг. На каждом из этих этапов мотивы разработки стандартов менялись. На первых двух – незначительно, в рамках общей и образовательной охранительной, реставрационной политики. На третьем – кардинально, в русле личностно-ориентированной и деятельностно-развивающей педагогики. Наконец, на четвертом этапе, в в 2010 г., в разработке стандартов вновь возобладали реакционные тенденции, о чем речь пойдет в конце книги.

Между тем именно мотивы разработки стандартов, равно как и характер этой разработки, т.е. ответы на вопросы «для чего?» и «как они разрабатываются?», наиболее отчетливо обнажают смысл и содержание тех или иных вариантов стандарта.

На первом и втором этапе разработки стандартов, они представляли собой явно антипедагогический суррогат, и все аргументы в их защиту выглядели вольным или невольным обманом.

Аргумент первый – стандарты защищают единое образовательное пространство России. Это, однако, иллюзия, поскольку и образовательные, и особенно финансовые отличия регионов весьма разительны. Единство образовательного пространства держится не хилыми скрепами образовательных стандартов, а прежде всего полноценной, плотной тка-

нию экономики образования. Если же эта ткань почти повсеместно изъедена тлей неплатежей, если в ней больше финансовых дыр, чем живой экономической материи, то ни о каком единстве этого пространства не может быть и речи, сколько бы обручей образовательных стандартов на него ни надевали. И все разговоры об этом «единстве» – либо обман, либо самообман чиновников.

Да, единство образовательного пространства держится стандартом, но **стандартом социальным, т.е. минимальными социально гарантированными нормативами, обеспечивающими нормальные условия образовательного процесса** – финансовые, материально-технические, социально-педагогические и др. Об этом мы говорили с 1991 г., с Программы стабилизации и развития российского образования. Но эта азбучная истина не воспринималась властью.

Аргумент второй – образовательные стандарты защищают интересы ребенка. Так ли это? В апрельском проекте стандартов 1997 г. было записано (п. 6 ст. 4 проекта): *«Обучающиеся, не освоившие образовательную программу основного общего образования, не допускаются к получению образования на следующих ступенях образования»*. И это защита интересов ребенка?

А какова же «образовательная программа»? Ответ на этот вопрос дал один из наиболее талантливых деятелей российского инновационного движения А.А. Пинский: «В комнате, где я просматривал этот документ, находилось несколько кандидатов и докторов наук по естественнонаучным и математическим дисциплинам. Я предложил им написать пару химических реакций, которые в разделе по химии шли как обязательные для 9-летней общеобразовательной школы. Никто из присутствующих этого сделать не смог. Да ведь если реально посмотреть на вещи, в классе только единицы способны заинтересоваться и понять нынешнюю химию, еще меньше детей поедут на химическую олимпиаду или станут химиками. Что же делать основной массе учеников, не освоивших предложенного в законе о стандартах минимума? Получается, что априори подавляющее большинство нашего населения будет выступать нарушителями государственного закона?»¹.

Итак, с защитой интересов ребенка, кажется, все ясно. Добавим еще об одном аспекте этой защиты – **об охране здоровья детей.**

Известно, что ситуация со здоровьем российских детей становится все более неблагоприятной, и это вызывает все большую тревогу. По

¹ Первое сентября. 1997. 18 ноября.

данным специалистов, около 90 % детей имеют отклонения в физическом и психическом здоровье. Подобное состояние здоровья детей – результат длительного неблагоприятного воздействия не только социально-экономических, экологических факторов, но и целого ряда педагогических факторов, среди которых первое место занимает потогонный школьный труд, непомерная перегрузка учащихся.

Перегрузка учащихся стала главным бичом современной школы. И предложенный министерством «обязательный минимум» не устранял, а узаконивал этот бич. Мало того что этот «минимум», по словам одного из наиболее крупных специалистов в области содержания образования В.В. Фирсова, в действительности представлял собой максимум, включающий в себя «все, что можно и нельзя»¹. Мало того что львиная доля предусмотренных знаний не готовила ребенка к реальной жизни, являясь, по сути, как справедливо отмечалось в газете «Управление школой», «грудой металлолома». Они своим бессмысленным обилием напрочь «забивают» ребенка, подрывают его здоровье, *объективно делая нынешнюю систему обучения «преступлением против детства»*².

«Наша система среднего образования, перегруженная образовательными "минимумами", – отмечала "Независимая газета", – служит, пожалуй, ярким примером того, что знания могут еще и калечить». Право на образование у нас «превратилось в принудительную обязанность». Отобранное кем-то в ведомственных кабинетах содержание образования, «не иначе как навязывается каждому ребенку, да еще в том объеме, в котором оно ему не только не нужно, но и просто объективно вредно»³.

И пропахивает это «содержание образования» ребенок, как крепостной – с утра до поздней ночи. «У нас, – с горечью замечала директор Института возрастной физиологии Российской академии образования М.М. Безруких, – дети работают по 9–10 часов каждый день, а гуляют в среднем по 29 минут. Вам не страшно?»⁴. И это называется «защитой интересов ребенка».

Третий аргумент – стандарты повысят качества образования.

То, какой ценой будет достигаться это «повышение качества», видно из только что сказанного. Хотя это, может быть, не убеждает тех, кто привык жить по принципу – «мы за ценой не постоим». Тогда присмотримся повнимательнее к самой проблеме, а точнее – к легенде о качестве

¹ Первое сентября. 1997. 1 ноября.

² Управление школой. 1997. № 21. Июнь.

³ Независимая газета. 1997. 24 сентября.

⁴ Известия. 1997. 16 декабря.

образования, которое якобы обеспечивают предложенные министерством образовательные стандарты.

Во-первых, может ли обеспечить современное качество образования устаревший стандарт?

«Самое ужасное, – отмечал в "Тверской, 13" В. Стукалов, – что предлагаемый Минобразованием стандарт – это та же, по сути, программа, по которой мы учились лет двадцать пять назад»¹. И этот голос далеко не одинок. На апрельской (1997) коллегии министерства, обсуждавшей проект закона о стандартах, депутат Государственной Думы О.П. Гришкевич, который 37 лет проработал в школе, задал ведомственным разработчикам стандартов прямой вопрос: «Чем принципиально отличаются они от программ, которые были в советской школе?» Принципиально ничем – последовал ответ. «Просто в Законе "Об образовании" было записано: разработать стандарты – вот министерство поставленную задачу и выполняет»². Уровень выполнения этой задачи – на грани, если не за гранью ее профанации.

Стандарт, подчеркивал президент Ассоциации инновационных школ и центров А.Г. Каспржак, «компилируется из старых разработок, что реально грозит отодвинуть систему образования далеко назад»³. Эта угроза более чем реальна в случае принятия министерских стандартов. И тут уже не о качестве образования надо думать, а о его нафталиновом запахе.

Во-вторых, может ли быть качественным образование, оторванное от жизни?

Общеизвестно, что весьма малая часть материала, изучаемого в школе, оказывается пригодным в реальной жизни. Что знания, насильственно вталкиваемые в школьные головы, давно перестали отражать сегодняшний мир, а тем более – мир завтрашний. Что так называемый «школьный набор не имеет конкретного отношения ни к интересам детей, ни к предпочтениям их родителей»⁴.

«Начиная с 60-х годов, – отмечал ректор Московского государственного открытого педагогического университета Ю.Г. Круглов, – мы чрезмерно "обнаучили" школьное образование» и «мало учитывали социальные устремления и потенциальные способности молодежи». «Но вот мы, уже взрослые люди, – спрашивал Ю. Круглов своих педагогических коллег, – положив руку на сердце, можем ли, наконец, признаться в том, что

¹ Тверская, 13. 1997. 25 августа.

² Первое сентября. 1997. 5 апреля.

³ Управление школой. 1997. № 40. Октябрь.

⁴ Первое сентября. 1997. 29 апреля.

пригодилась нам в жизни хотя бы половина того многознания, которое стремилась дать нам школа? Да нет, конечно!»¹.

Эта ненужность и половины того, что дается в школе, – не только свидетельство низкого качества и слабой отдачи нашего образования, не только показатель невысокого вклада этого образования в развитие человеческих ресурсов. Здесь – корень и слабой общественной поддержки образования, едва ли не основное препятствие на пути признания его приоритетности.

Вот так отвечает содержание образования, которое предлагается стандартизировать, требованиям жизни и вызовам современности. Попытки дать псевдоответы на эти вызовы, используя тупиковый, экстенсивный путь – добавления в школу все новых и новых курсов и дисциплин, напоминают денежную эмиссию: иллюзорное, более того, разрушительное «решение» проблем обновления содержания образования за счет бесконечного «печатания» дополнительных учебных предметов.

В-третьих, может ли повышать качество образования стандарт, который нацелен только на усвоение (или вбивание) знаний, а не на развитие ребенка?

Навязываемые министерством стандарты выполнены в старой, традиционной «зуновской» философии. Но педагоги, психологи, медики, как справедливо заметил Е.А. Ямбург, «давно поставили "зуновской" модели диагноз как дезадаптивной для ребенка». «Ни в одной стране мира, – писал он, – никто не ставит перед собой задачи такое количество знаний, умений, навыков ногами впахнуть в голову ребенка». И ни в одной стране мира «так не учат, как мы – жестко, мощно и так против шерсти... Мы наращиваем... "зуновскую" парадигму. И получаем еще большее количество больных детей... дидактогенных неврозов... С одной стороны, мы декларируем... психосберегающее развитие ребенка, а с другой – год от года наращиваем жесточайший "зуновский" образовательный стандарт»².

Эксперты ОЭСР, изучавшие в 1997 г. предлагаемые образовательные стандарты, придерживаются, по сути, аналогичного мнения. Сравнивая эти стандарты с прежними советскими учебными программами, которые, по их словам, «основывались на том, что учащиеся приобретали фактологические познания в узко специализированных предметах», эксперты отмечали: *«На настоящий момент программы таких важных "федеральных" предметов, как математика, русский язык и литература, остались практически без изменения, т.е. ориентированными на механическое за-*

¹ Педагогика. 1997. № 5. С. 35.

² Частная школа. 1996. № 6. С. 24–27.

поминание и специальные академические знания вместо широких и гибких познаний, умения решать проблемы, делать выбор, вместо коммуникационных навыков, необходимых в быстро меняющемся обществе».

«Исследования показали, – продолжали эксперты, – что на настоящее время российские школьники в среднем обладают хорошими фактологическими знаниями, но они отстают от детей из других стран в отношении использования известных фактов или применения знаний в непривычных обстоятельствах. А в рыночной экономике играют роль в первую очередь именно эти умения». Между тем, по мнению экспертов, в школах редко обучают таким «важным умениям для современной России», как «критическое мышление, умение решать проблемы, коммуникативные умения, способность воспринимать аргументацию». «Учителя и ученики концентрируются на обучении, основанном на запоминании больших объемов содержания, а не на умении мыслить»¹.

Таковы внутренняя и внешняя оценки «зуновского» качества нашего образования и предлагаемых министерством стандартов.

Так кому же в действительности нужны эти самые стандарты? Ответ очевиден: наличие стандартов предельно облегчает функционирование громадной бюрократической машины управления образованием, и потому *нужны они прежде всего чиновникам, а не ребенку и не школе*. Стандарт, по сути, снимает задачи содержательной управленческой работы и подменяет их лишь задачами контроля. При этом сам контроль становится предельно упрощенным, поскольку стандарт устраняет «вариативный хаос», «образовательную вольницу», возвращая школу к казарменному порядку. А управлять казармой – чиновникам одно удовольствие. Потому они и спешат. Потому и выдают за стандарты срочно изготовленные их суррогаты. Потому и пропихивают эти суррогаты – без серьезной вневедомственной экспертизы, без тщательной апробации в различных регионах страны.

Только за 1996–1997 гг. объединенное министерство трижды на коллегии официально возвращалось к вопросу о незамедлительном внедрении стандартов (декабрь 1996 г., апрель и октябрь 1997 г.). И от коллегии к коллегии все отчетливее была видна отрицательная, регрессивная динамика в решении проблемы стандартов, в частности в решении вопроса о том, каким быть закону о стандартах.

Благо, исход на этот раз случился, как в русской народной сказке, удачным. Видя всеобщее неприятие педагогическими коллективами навя-

¹ Доклад экспертов. С. 97, 105, 115, 116.

зываемого министерством стандарта, Комитет по образованию и науке Государственной Думы оказался трезвее и осмотрительнее министерских неореставраторов. И потому решил не спешить с принятием стандартов, отложив его до 2000 г. Как подчеркивал заместитель председателя этого комитета О.Н. Смолин, один из наиболее здравомыслящих и деятельных законодателей, вопрос о минимальном содержании образования «нельзя принимать законодательно, пока мы не достигли определенного уровня согласия в рамках педагогического сообщества. Избави Бог учителю что-то сверху навязывать, надо прежде с учителем посоветоваться»¹.

На тот момент эта здравая позиция возобладала.

Итак, истинный смысл предлагаемых в 1996–1998 гг. стандартов и попыток их насильственного внедрения очевиден.

В социально-педагогическом плане – это остановка или, по крайней мере, резкое торможение еще неустоявшихся реформаторских процессов; «упорядочение», т.е. пресечение многообразия и вариативности образования; введение в образование тотальной унификации, регламентации и всеохватного контроля.

В экономическом плане – это попытка сэкономить на образовании, поскольку, по мнению реставраторов, единообразия, как комплексный обед, всегда дешевле.

В политическом плане – это стремление пресечь образовательное инакомыслие, содержательный плюрализм в образовании, т.е. – своеобразный утопический проект введения единомыслия в российском образовании.

В социально-психологическом плане – это намерение использовать в своих целях рудименты безликости, одинаковости в общественном сознании, найти опору в традиционной общинно-советской уравнилельной ментальности.

В административно-управленческом плане – это очередная бюрократическая утопия, иллюзорный поиск панацеи от всех образовательных бед; холостой управленческий ход или просто откровенное стремление уйти от насущных проблем сохранения и развития образования в те же псевдопроблемы, т.е. нагляднейший пример подмены реальной деятельности псевдодеятельностью, убедительное свидетельство, что образовательное ведомство ничего иного попросту не хочет или не умеет делать.

В собственно педагогическом плане – это стремление закрепить традиционную «зуновскую» идеологию образования вопреки идеологии

¹ Первое сентября. 1997. 13 ноября.

педагогике развития; желание уйти от перезревших, вопиющих проблем реального обновления содержания образования, учебных программ и учебников опять же в псевдореальность образовательных стандартов; методологически порочная попытка подменить оценку качества результатов образовательного процесса контролем «на входе» и мелочным нормированием этого процесса.

Что же касается вопроса *«каким образом готовился предлагаемый стандарт?»*, то ответ на него очевиден – *антидемократически*. Он вылепывался скрытно, в кабинетах министерства и РАО, тогда как образовательный стандарт по своей природе не только общественное дело, но и результат общественного, точнее – общественно-государственного согласия. Посему надлежало обеспечить демократическую процедуру его подготовки, широчайшее обсуждение в обществе, научном и образовательном сообществе, в регионах. Ничего этого не было сделано. Что и определило главным образом провал и первой, и второй попыток подготовки стандартов общего образования.

Этого не могли не отметить разработчики (в числе которых был и автор данных строк) предвыборной программы президента Б.Н. Ельцина на 1996–2000 гг., где подчеркивалось, что *«стандарты должны решать проблемы, а не создавать их, быть реальной базой, а не тормозом на пути обновления образовательного процесса»*. Что задача «разработки новой системы содержания образования... выходит далеко за пределы текущей корректировки, а потому требует привлечения интеллектуального потенциала творческой элиты» и всего образовательного сообщества¹.

В клетке «типологии»

17 февраля 1997 г., за два дня до расширенной итоговой коллегии нового образовательного ведомства, о которой речь шла ранее, министерство выпустило инструктивное письмо с, казалось бы, невинным названием – «О наименовании государственных и муниципальных образовательных учреждений». На самом же деле *это был точно рассчитанный и достаточно мощный удар по многообразию и вариативности российского образования*. И в свете этого письма, появившегося в печати значительно позже коллегии, становился понятным показавшийся неожи-

¹ Ельцин Б.Н. Россия: человек, семья, общество, государство. Программа действий на 1996–2000 годы. М., 1996. С. 28.

данным тогда тезис, заявленный на коллегии в докладе министра о *«не всегда оправданном многообразии видов образовательных учреждений»*.

Названное инструктивное письмо было выполнено по всем законам бюрократического жанра: сначала – суровая фиксация «стихийности» процесса создания «различных типов и видов образовательных учреждений»; затем, как и положено, – ссылка на жалобы с мест на эту «стихийность» и на «многочисленные обращения работников образовательных учреждений»; далее – беспомощное аппаратное теоретизирование по поводу «типов и видов» образовательных учреждений и, *наконец, – главное, ради чего все это и было затеяно, – упаковывание школьной системы в клетку стальной бюрократической типологии в виде «Перечня типов и видов государственных и муниципальных образовательных учреждений»*.

Согласно указанному «Перечню», отныне в российском образовании признавались законными только *пять «видов»* общеобразовательных учебных заведений – общая средняя общеобразовательная школа, школа с углубленным изучением отдельных предметов, лицей, гимназия и вечерняя (сменная) общеобразовательная школа. Был, правда, и шестой дозволенный «вид» – центр образования. Но никто не имел понятия, что это такое.

Остальные разновидности общеобразовательных учреждений (например, колледж, учебно-воспитательные комплексы, школы-комплексы, комплексы «детский сад – школы», кадетские корпуса, казачьи школы и др.) оказывались вне закона. То есть: *ребенок* в них не мог получить признаваемого государством аттестата; *учитель* – права на пенсию и педагогический стаж, а сама *школа* – права на финансирование, поскольку ей теперь никто не утвердит штатное расписание.

Таким образом, изготовленный министерством панцирь-перечень являл собой *еще одну разновидность все того же пресловутого образовательного стандарта*. Только он, в отличие от рассмотренных ранее стандартов или СанПиНов, о которых речь пойдет далее, стандартизировал школу не изнутри, а надевался на нее сверху, как смирительная рубашка. *Родовой же общностью всех этих стандартообразных разновидностей была их откровенная, навязываемая сверху охранительная, реставрационная идеология новой ведомственной образовательной политики – всеобщая унификация, регламентация и контроль*.

Что же так напугало неоохранителей образования? Что же заставило новое министерство стрелять по школе стандартами разного калибра? А вот что.

«Чиновники вводят жесткую стандартизацию, в том числе и типов школ, с одной целью – вернуть себе контроль, – писал директор москов-

ской школы-комплекса А. Рывкин. – Уменьшение узаконенных типов приведет прежде всего к тому, что будут сворачиваться все опытные, экспериментальные виды работы в школе». Ибо «вводимая типология не оставляет места для экспериментирования».

«Усиливая таким образом контроль над школой, – продолжал А. Рывкин, – министерство ставит ее в невыносимое положение. Судите сами: раньше школы худо-бедно финансировали, потом у школы появилась относительная свобода. В этот короткий период, когда деньги еще были, но уже была свобода, образование и начало развиваться сумашедшими темпами. Теперь у школы денег нет... но и свободу потихоньку отнимают... Для развития образования эта ситуация почти смертельна»¹.

О том же писал и другой известный директор школы-комплекса Е.А. Ямбург: «Несколько лет назад школа вдруг получила относительную свободу: стали возникать самые удивительные учебные заведения с самыми необыкновенными названиями и программами... очень нужные в нашей жизни учреждения образования, которые тоже ни в какую типологию не вписывались». Образование начало «выбираться из клетки нашей общеобразовательной политехнической школы, люди хотели иметь лица, а не общее выражение». «Этот бешенный рост видов и типов школ, – отмечал Е.А. Ямбург, – был, конечно связан со свободой, с тем инновационным взрывом, который она вызвала»².

Именно этот взрыв, эта свобода и напугали образовательных охранителей. Что и стало истоком их попыток стандартизации образования (во всех ее видах и формах), выбраковывания тех школ, которые Е.А. Ямбург назвал «незаконными детьми перестройки». Эти «незаконные дети» не вписывались в жесткую министерскую типологию. А раз так – их надо было устранить, лишить лицензии на образовательную деятельность.

Уже позже, в разгар общественного возмущения данной охранительной новацией министерства, оно пыталось заверить, что предложенная типология *«никак не повлияет на внутреннее содержание школ, не укладывающихся в привычные рамки, потому что речь не идет о запрещении, а всего лишь о переименовании»*. Но это заверение было предназначено для легковверных, что подтвердили и представители самого министерства. На практике, объяснили они, *«по истечении срока действующей лицензии все школы, название которых не соответствует типологии, должны будут его сменить на то, что в ней есть и что более или менее отра-*

¹ Первое сентября. 1998. 24 января.

² Там же.

жает суть данного учебного заведения»¹. То есть, по существу, – должны будут самоликвидироваться.

Вот кредо бюрократического сознания новой образовательной политики: не выстраивание гибкой типологии под реальную жизнь, а подгонка топором этой самой жизни под придуманную в ведомственных кабинетах жесткую типологию.

Иными словами, вместо того чтобы внимательно отслеживать процессы, идущие в образовательной жизни, помогать ее развитию, своевременно снимать возникающие препятствия и поддерживать всеми возможными способами (в том числе и нормативно-правовыми актами) то, что перспективно, что плодоносит, образовательная политика с маниакальным упорством стремилась только к одному – выкорчевыванию всего, что растет, к наведению по-своему понятого порядка. «Мы должны были навести порядок!» – заявил по поводу номенклатуры образовательных учреждений один из высокопоставленных чинов министерства в ходе летних семинаров 1997 г. по подготовке проекта концепции очередного этапа реформы образования (о которой речь пойдет в следующей главе). «Где навести порядок, – спросил автор этих строк, – в жизни, причесывая ее на свой пробор?..»

И после этого министерство заявляло, что *«предложенная типология вводится для удобства»*. Ну, разумеется, для удобства, как и стандарт, – только не ребенка, не школы, а все тех же горе-управленцев. Ведь в итоге эта типология, как и стандарт, имела не только реакционно-охранительный, но и простой бытовой смысл. Она также была исполнена по закону *«сохранения энергии» чиновника*, которому казарменное единообразие подведомственного пространства существенно облегчает жизнь.

Возьмем, к примеру, те же образовательные комплексы. В труднейших условиях, когда школа становится едва ли не последним островком стабильности, когда лучшие учителя стремятся расширить ее защитное поле, практически взяв на себя все то, что связано с охраной и здоровьем детей, все то, чем раньше занимались клубы, библиотеки и многие другие учреждения культуры, учебно-воспитательные комплексы представляют собой уникальное и чрезвычайно плодотворное явление. Эти комплексы пытаются объединить педагогов, психологов, социальных работников, врачей, деятелей культуры на благо и во имя поддержки детей. Они формируют разновозрастные коллективы, тесно связанные общностью целей и интересов. В них, по справедливым словам Е.А. Ямбурга, «на практике осуществляется идея педагогической и содержательной преемственности,

¹ Там же.

действительно непрерывного образования, идет сращивание с вузом, с ПТУ. Тут возникает то, что требует сейчас жизнь»¹. Однако эти школы-комплексы не вписываются в клетку изобретенной министерством «типологии». И потому министерство говорит им: «Не имеете права, не зарывайтесь, вы всего-навсего образовательная школа, не более»².

Между тем даже сами сотрудники образовательного ведомства признают, что большинство этих комплексов «находятся в сельских районах, которым просто не выгодно содержать детский сад для трех детей и школу для восьми», что «до сих пор комплексы существуют полуподпольно»³.

Чтобы вывести эти школы-комплексы из такого полуподполья, не нужно никаких финансовых средств, недостатком которых министерские руководители обычно объясняют все беды нашего образования. Нужны только добрая воля и труд образовательного ведомства – разработанные им соответствующие правовые документы. Но чиновники министерства, как отмечал Е.А. Ямбург, «просто не хотят этим заниматься. Да и если бы хотели, не смогли бы – нет кадров соответствующей квалификации, нет нужного опыта. Тогда непонятно, зачем они существуют. Денег они уже давно никому не дают, идеологию не разрабатывают, и, может быть единственное, что от них требуется, – разработка нормативной базы»⁴. Однако и этого они не делают. Вернее, делают, но на свой манер – в виде «выкорчевывания сорняков» на образовательном поле, «окультуривания» его многообразия путем стандарта и типологии школы.

Такое же «окультуривание» новая образовательная политика приняла в 1997 г. и на ниве профессионального образования, что вызвало не меньшее возмущение педагогического сообщества. В целях наведения порядка и единообразия на этой ниве министерство своим приказом № 722 от 15 апреля 1997 г., *по существу, упраздняло профессиональные лицеи* в Российской Федерации – один из наиболее перспективных типов профессиональных учебных заведений. Мотивом этого бессмысленного унифицирующего действия было то, что профлицей выходили за пределы программ начального профессионального образования и вторгались в программы средней профессиональной школы. То есть вместо того, чтобы поддержать этот плодотворный процесс интеграции начального и среднего профессионального образования, удачно реализуемый в проф-

¹ Первое сентября. 1998. 24 января.

² Первое сентября. 1998. 19 марта.

³ Известия. 1997. 27 августа.

⁴ Первое сентября. 1998. 24 января.

лицеях, министерство пресекало его и указывало каждому сверчку его шесток.

Ассоциация инженерно-педагогических работников этих лицеев расценила данный приказ, подготовленный «без какой либо тщательной научно-методической проработки мнения педагогов-практиков и общественности», как «акт беспримерного произвола, уничтожения лучших из лучших учебных заведений в системе начального профессионального образования». Сответствующей была и реакция работников этой системы.

Под напором волны возмущенных писем и обращений к Президенту Российской Федерации Б.Н. Ельцину, в правительство, в Государственную Думу, в Совет Федерации министерство спустя полтора месяца вынуждено было частично скорректировать свой приказ. Но при этом оставило свой замысел в полной сохранности, отодвинув лишь сроки его реализации. Профессиональным лицам временно продлевалась жизнь – до окончания действия их лицензий. Педагогические коллективы этих лицеев вынуждены были продолжать работу с чувством обреченности, в ожидании грядущей ликвидации их учебных заведений. Это, во-первых, вело к нарастающему оттоку квалифицированных педагогических кадров из профлицеев. И во-вторых, существенно обостряло и без того напряженную социальную ситуацию в системе образования. (Каждый раз, когда сталкиваешься с подобными обстоятельствами в нашей образовательной политике, неотвязно возникает все тот же вопрос: что это – *«преступление или ошибка?»*)

И здесь самое время напомнить, что инструктивное письмо о «типологии» образовательных учреждений было подписано в министерстве 17 февраля 1997 г., т.е. в самый разгар мощной февральской акции протеста работников образования. Каким же отменным политическим чутьем надо обладать, чтобы в этой ситуации подливать масло в огонь.

Возвращаясь к этой «типологии», необходимо отметить, что министерские ее ваятели уверяли, что она «работает на равенство образовательных учреждений». Но эти уверения лживы – *не на равенство, а на уравнивание*. Борьба за «равенство» посредством сокращения многообразия и вариативности образования – путь в прошлое. Путь в будущее – прямо противоположный: **максимальное увеличение многообразия образовательных учреждений и превращение его во всеобщее качество образования.**

И наконец, – о правовой стороне усиленно навязываемой министерством номенклатуры или «типологии» образовательных учреждений. С юридической точки зрения, и это навязывание, и сама «типология» были попросту **противоправны**. Для многих это было очевидно изначально.

Но поскольку чиновник понимает только язык чиновника, потребовалось проведение официальной юридической экспертизы. Инициативу ее организации взяла на себя газета «Первое сентября».

По квалифицированному мнению юристов, инструктивное письмо министерства от 17 февраля 1997 г. «О наименовании государственных и муниципальных образовательных учреждений» и приложенный к нему перечень типов и видов этих учреждений представляют собой документ **«фактически нарушающий права юридических лиц»**. «С юридической точки зрения, – звучал вывод экспертизы, – любое учебное заведение, которое будут принуждать изменить свое название в соответствии с этим инструктивным письмом, вправе подать в суд на тех, кто его вынуждает это делать. И на стороне такой школы – Закон "Об образовании" и Гражданский кодекс».

Более того, говорилось далее, «в соответствии с новыми правилами **инструктивное письмо не имеет силы нормативного акта**, а может носить только ознакомительный, рекомендательный, информационный характер». Однако, со знанием дела отмечали юристы-эксперты, «понятно, что на местах этот документ, конечно, будет принят как руководство к действию»¹.

И он именно так и был воспринят большей частью местных управленцев в образовании. На что и рассчитывало министерство. Здесь, надо сказать, оно не ошиблось. Охранительный снаряд точно попал в цель.

Эпидемия санитарного надзора

Такой же откровенно противоправной была и третья из министерских акций, предпринятых в 1997 г. в русле идеи всеобщей стандартизации и унификации образования, – введение новых Санитарных правил и норм, так называемых СанПиНов. Эта акция не только отражала, но и усугубляла, усиливала общий откатный процесс, который был инициирован объединенным образовательным ведомством.

Особенность этой акции, в сравнении с другими, рассмотренными ранее, состояла лишь в том, что она была проведена в самый разгар подготовки «очередного этапа» реформирования системы образования. И потому она была воспринята как органическая часть этого реформирования или – как сама реформа. На деле же эта акция вела к явной дискредитации реформы. Более того, на ее примере отчетливо выявлялся механизм сопротивления этой реформе. Становилось очевидным, что уже самые первые

¹ Первое сентября. 1998. 7 февраля.

шаги по возобновлению реформирования образования стали сигналом к усилению, ускорению откатного процесса. Что по мере его дальнейшего движения сопротивление реформе будет нарастать.

Отсюда – и внезапность введения СанПиНов. 19 августа 1997 г. были опубликованы «Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования Российской Федерации». А спустя три дня, 22 августа Министерство общего и профессионального образования выпустило приказ № 1792, введивший новые Санитарные правила и нормы.

Внезапность была ошеломляющей еще и потому, что СанПиНы, опубликованные перед самым началом учебного года, повергли школу в состояние шока – в соответствии с новым документом за неделю пришлось в пожарном порядке переделывать давно сверстанные учебные планы, менять нагрузку учителей, перекраивать весь распорядок школьной жизни. Уже это не могло не вызвать резко негативной реакции образовательного сообщества на новую инициативу министерства.

СанПиНы, как и стандарты, душили школу изнутри, вводя предельную регламентацию и внутреннего устройства школьной жизни и образовательного процесса. «В объемном документе, – писал М. Готлиб из Новосибирска, – регламентировано буквально все: на каком расстоянии школа должна быть от дома школьника, на каком – от улиц, по которым движется транспорт (100–170 м), что можно, а что нельзя сажать на пришкольном участке... какое должно быть расстояние от задней парты до классной доски, какой туалет должен быть в медпункте, какой должна быть площадь форточки, за сколько часов до начала занятий надо протопить печку в сельской школе, какой должна быть температура и влажность воздуха в классах и мастерских, каким должен быть коэффициент отражения для потолка и стен и т.д. Кроме того, следует обязательно проводить профилактическое ультрафиолетовое облучение в районах севернее 57,7 градуса северной широты и в районах с загрязненной атмосферой. Так как эти нормы, – отмечал М. Готлиб, – с 1 сентября уже действуют, то, следуя букве закона, врачи Госсанэпиднадзора просто обязаны были закрыть практически все новосибирские школы и, как минимум, оштрафовать всех директоров за многочисленные нарушения»¹.

Действительно, СанПиНы были «страшно далеки» от реальной жизни школы. Во многих отношениях они стояли на грани прямого абсурда. Школа сегодня перегружена. Более трети учебных заведений работают в две-три смены. А СанПиНы утверждают, что «оптимальная вместимость

¹ Управления школой. 1997. № 44. Ноябрь.

в городских образовательных учреждениях не должна превышать 1000 учащихся». Остальных что же – на улице?

Каждое десятое школьное здание находится в аварийном состоянии, свыше трети – не имеют водопровода, более 43 % – канализации. СанПиНы же требуют, чтобы школа имела «на каждые 70 девочек... комнату личной гигиены», диктуют, в какой цвет должны быть выкрашены стены, каким должен быть «коэффициент отражения», сколько умывальников должно быть на каждом этаже и на каком расстоянии их следует располагать друг от друга и т.п. Все эти «идеальные» требования воспринимались школой так же, как воспринимают люди, находящиеся за чертой бедности, рекомендации о целесообразности приобретения той или иной марки лимузина.

Реакция педагогического сообщества на СанПиНы была однозначной – резко отрицательной. Общее мнение – «соответствовать этому документу физически невозможно»¹. «Материальная база большинства школ просто катастрофична: гнилые крыши, гнилые полы, стены, – писала директор школы из г. Аша Челябинской области Л. Безроднова. – Зимой проблема тепла в школе, освещения – слепнут и дети, и учителя. Крысы и тараканы время от времени совершают набеги на школу, но СЭС бесплатно не обслуживает, а долги бюджета известны. Нет элементарной мебели... Нет спортивного инвентаря... Нет оборудования... Слово "нет" можно повторять многократно... какие уж тут санитарные нормы... И когда читаем те стандарты-требования, которые указаны в документе, хочется плакать: ведь нам это за 100 лет не выполнить, если даже сегодня начать с благоустройства школы»².

Подобных отзывов на СанПиНы были тысячи. «Нам в северной карельской деревенской школе занятно читать новые правила...» – замечал учитель из Карелии В. Никитин. Какой душ в спортзале, когда «в нашей сельской школе и водопровода нет». «Батареи должны иметь регуляторы температуры. Да, срочно установите их, только стены придержите, а то от старости они рухнут вместе с батареями. Температура в школе должны быть 18–20 °С. Как приятно читать эти строки тому, кто уже неделю сидит дома – школа закрыта в морозы, ибо по нижним кабинетам – 0–1 °С, а по верхним – 4–5 °С»³.

Все это было бы смешно, если бы не было так грустно. Если бы деятели санитарного и образовательного надзора так цинично ни профани-

¹ Первое сентября. 1998. 10 января.

² Первое сентября. 1997. 27 сентября.

³ Первое сентября. 1998. 21 февраля.

ровали благое дело, так откровенно ни демонстрировали свою профнепригодность. Но это с одной стороны.

С другой стороны, вся эта санитарно-бюрократическая фантастика не так безобидна, как может показаться на первый взгляд: по мнению многих директоров школ, они вдруг «попали в очередную ловушку, и дальнейшая судьба школы во многом зависит теперь от доброй воли и расположения к ней местных санэпидслужб»¹. И не только этих служб, но – главное – от расположения органов управления образованием. **В этом реакционная суть нового санитарного документа.** Его безответственнейшая маниловщина оборачивалась плетью, камерой пыток для школ в руках многих образовательных управленцев.

Самым вредоносным в этом документе было его самонадеянное, безапелляционное, противоправное вмешательство в образовательный процесс, в организацию школьной жизни, в ее уклад, распорядок, которые, в соответствии с Законом «Об образовании», должны устанавливать сами образовательные учреждения. Нагляднейшие примеры тому – возвращение школы к шестидневной учебной неделе, к отжившей «классно-кабинетной системе», к жесткой, традиционной форме урока (нетрадиционные формы – недельные погружения, студии, мастерские, семинары и лекционные курсы в старших классах не признавались), к прежней 45-минутной продолжительности этого урока, тогда как исследованиями давно уже доказано, что последние 6 из 45 минут урока крайне непродуктивны, и т.д.

Все это делалось якобы для обеспечения разгрузки детей. Однако даже с внешней стороны, не говоря уже о содержательной, эта разгрузка оказывалась сплошным блефом. Общее недельное количество уроков теперь растягивалось на шесть дней. При этом каждый урок увеличивался на пять минут, т.е. в день фактически набегал еще один урок. К тому же вводились две двадцатиминутные перемены – как бы для «организованного досуга – игр, танцев». В результате ребенок покидал школу еще позднее, чем при пятидневке, но теперь он вынужден был работать на школьной фабрике уже шесть дней в неделю. Иными словами, у него исчезал единственный выходной день – воскресенье, поскольку в этот день он вынужден был готовить домашние задания на следующую неделю. Что уж тут говорить о семейном досуге, о преодолении отрыва ребенка от семьи и т.д.

Резко отрицательную оценку всем этим санитарно-надзорным новациям и их повсеместному насаждению дала начальник Московского ко-

¹ Первое сентября. 1998. 10 января.

митета образования Л.П. Кезина: «На субботу добавлены предметы. У ребят стала просто невыносимая рабочая неделя. Если еще включить домашние задания, получается до 60–70 часов в неделю. Это первое. Второе – общение с родителями в субботу прекращено. Третье – ребенок лишен выходного дня. Потому что он вынужден в воскресенье делать уроки на понедельник. И что мы создали? Я считаю, что это просто глумление над ребенком. Я категорически против»¹.

В корне противореча интересам ребенка и школы, *СанПиНы были выгодны прежде всего образовательному ведомству, ибо по своей унифицирующей, регламентационной сути они более чем органично вписывались в «откатную философию» новой образовательной политики.* И кроме того, СанПиНы, прикрываясь заботой о здоровье детей, *экономили расходы на образование.* Вводимые ими нормы сокращали учительскую нагрузку, а следовательно – и зарплату учителей (суммарно, по негласным подсчетам министерства, почти на 500 млн денонмированных рублей), т.е. практически одним махом прекращали финансирование всех факультативов, спецкурсов и т.д., выталкивали многие дисциплины в сферу дополнительных платных образовательных услуг.

«Вряд ли кто-нибудь всерьез верит, – замечал новосибирский педагог М. Готлиб, – что после выхода этого документа школы начнут срочно отодвигаться от проезжей части, переносить спортзалы на первый этаж, заменять черные классные доски на зеленые и коричневые и открывать кабинеты гигиены для девочек и т.д., но в том, что средства урежут, не сомневается никто. ...За последние годы школа обрела некоторую самостоятельность и независимость от многочисленных чиновников, стремящихся ею руководить. *СанПиНы – хорошая возможность "построить" непослушных педагогов, и этой возможности некоторые чиновники от образования обрадовались гораздо больше, чем санитарные врачи*»².

Вот где лежит истинная причина поддержки образовательным ведомством эпидемии санитарного надзора и распространения этой эпидемии в российском образовании.

В итоге, СанПиНы, как и навязываемые министерством образовательные стандарты, как и бюрократическая номенклатура (типология) учебных заведений, несли в себе один и тот же *охранительный, откатный заряд новой образовательной политики.* К тому же они также оказывались порочными и по своей социально-педагогической сути, и по методологической природе, и по избранной чиновно-бюрократической

¹ Учительская газета. 1997. 2 декабря.

² Управление школой. 1997. № 44. Ноябрь.

процедуре их внедрения. В дополнение ко всему они опять же были и **противоправными**, что засвидетельствовала официальная экспертиза Министерства юстиции.

В результате этой экспертизы, специалисты Минюста «пришли к выводу, что СанПиНы в пункте 2.9. "Требования к организации учебно-воспитательного процесса" действительно **противоречат Закону "Об образовании"**, в частности пункту 5 статьи 14, в котором говорится, что содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением **самостоятельно**. А также пункту 1 статьи 51, где сказано, что учебная нагрузка и режим занятий определяется **уставом образовательного учреждения** на основе рекомендаций, согласованных с органами здравоохранения. Вопросы нагрузки и режима хоть и касаются органов здравоохранения, но не могут ими устанавливаться». В связи с этим Минюст констатировал, что СанПиНы в их нынешнем виде не могут быть зарегистрированы как нормативный документ, а потому и не могут вступить в силу. Соответственно приостановлена была и регистрация вводившего СанПиНы в школу министерского приказа № 1722 от 22 августа 1998 г., который, по заключению Минюста, **«не имеет юридической силы»**¹.

Между тем и без «юридической силы» министерский приказ о СанПиНах достиг своей цели и произвел желаемое действие. Значительная часть местных образовательных чиновников с места в карьер бросилась исполнять его, руководствуясь теми же охранительными мотивами, а также соображениями собственного удобства. В короткое время школа была во многом насильственно переведена на проложенные санитарями рельсы и со скрипом, но пошла по ним. На это и был расчет министерства. И этот расчет, нужно сказать, в очередной раз оправдался.

Итак, в отличие от прежнего маловнятного, застойного школьного ведомства, новое объединенное министерство, или, по крайней мере, определенные и достаточно энергичные силы в нем, четко знали, чего они хотят и умели достигать своей цели. Они наносили **выверенные удары по школе**, искусно выбирая те реперные точки, которые должны были обеспечить успешную реализацию идеологии и стратегии регресса. **Тремя главными из этих ударов стали в 1997 г. попытки введения образовательных стандартов, стальная типология школ и непреодолимый кордон СанПиНов**. Нанося эти точечные удары, образовательное ведом-

¹ Первое сентября. 1997. 29 ноября.

ство *умело расчищало плацдарм для широкого контрреформационного наступления*, для пресечения на корню любого реального движения по реформированию образования.

«Только вот как вспомнишь, что *перемены в школе начались, а лишь потом пошли подвижки в обществе...*» – писала в «Первом сентября» Е. Полякова из Волгограда. И спрашивала: «Неужто обратный ход вещей уже начался?»¹. Увы, начался. «Все мы рано успокоились, – с горечью отмечал Е.А. Ямбург. – Сегодня в России идет *образовательная контрреволюция...* сегодня торпедируется наше главное достояние – только-только возникшее вариативное образование»².

Да, вспоминала Е. Полякова, было другое время. «А ведь была, была она, обществом не замеченная, министерскими объятиями задушенная, *великая либеральная образовательная революция*. Шла она почти пять лет – с 1989/90 по 1993/94 учебные годы». Тогда «министерство жаждало новаций – школы выдавали их на-гора. Чиновники охотно утверждали уставы и программы, одобряли планы и даже, случалось, помогали претворять их в жизнь, рапортуя наверх о ширящемся охвате нововведениями поголовья учебных заведений»³.

Это время ушло. Контрреформация подняла голову, спекулируя на нищете учителя и тяжелейшем положении системы образования. В этой ситуации учитель действительно стоял перед труднейшим выбором. Как справедливо отмечал А.И. Адамский, «духовные опоры демократически настроенных учителей могут рухнуть под тяжестью двух обстоятельств: нищенского существования и тотального наступления государства на образовательные свободы... Невозвращенные долги, нищенское существование и обманутые надежды позволяют самым реакционным кругам, не встречая сопротивления, постепенно реанимировать всю полноту ведомственной власти в образовании»⁴. На том и возрастает неоидеология этой власти.

¹ Первое сентября. 1997. 15 февраля.

² Первое сентября. 1997. 21 июня.

³ Первое сентября. 1997. 15 февраля.

⁴ Первое сентября. 1997. 18 декабря.

10. Почему «очередной этап реформы образования» превратился в очередную политическую авантюру

Социально-педагогический фон «очередного этапа реформы образования»

Летом 1997 г. было принято решение о начале так называемого очередного этапа реформирования системы образования. О том, *как* принималось данное решение и *как* проходила подготовка этого этапа, речь пойдет чуть позже. Сначала – разговор о том, на *каком* фоне, в *каких* объективных условиях разворачивался «очередной этап» реформы.

Подготовка «очередного этапа» реформирования системы образования разворачивалась во второй половине 1997 г. на трех уровнях:

1) *на уровне фарса* – ожесточенной борьбы амбиций и «войны компроматов» в объединенном Министерстве общего и профессионального образования, широко выплеснувшей на страницы прессы;

2) *на уровне драмы идей* – столкновения различных подходов к обновлению, реформированию образования на фоне начавшегося очевидного отката;

3) *на уровне драмы людей* – хронического увеличения долгов по заработной плате работникам образования, возрастающей их нищеты и отсюда – активизации их забастовочного движения.

Первый уровень не заслуживает серьезного рассмотрения, хотя он и сыграл роковую роль в судьбе «очередного этапа» реформы, в расколе руководства Министерства общего и профессионального образования на два враждующих стана.

Второй уровень, в силу его значимости для выбора дальнейших направлений стабилизации, реформирования и развития образования, напротив, требует особого внимания, и к нему мы вскоре обратимся подробно. Здесь же пока отметим лишь две основные сюжетные линии в драме, развернувшейся на данном уровне. *Во-первых*, – это столкновение социально-педагогических и организационно-экономических подходов к реформированию образования, которое, безусловно, могло бы иметь плодотворный характер, если бы хватило здравого смысла и политической воли вовремя убрать из него все тот же личностный, амбициозный мусор. И, *во-вторых*, это, с одной стороны, жесткое противостояние обоих реформаторских подходов и, с другой – та очевидная контрреформаторская деятельность образовательного ведомства, которая проводилась на этом этапе (о ней речь шла в предшествующей главе) и которая

разрушала не только эти подходы, но и саму идею проведения действительно нового этапа образовательной реформы.

Наконец, **третий, базовый уровень** развертывания «очередного этапа» реформы – реальное социально-экономическое положение в сфере образования. Здесь сама идея проведения нового этапа реформирования без принятия первоочередных, неотложных стабилизационных мер работала на обострение, на раскачивание ситуации. **И именно этот неустрашимый, а точнее – неустраненный грозный объективный фактор сыграл решающую роль в провале всех реформаторских замыслов.**

Наращение долгов по зарплате и активизация забастовочного движения учительства

Обострение социальной ситуации в сфере образования в тот период было вызвано **четырьмя главными причинами**. Это:

- постоянное снижение уровня заработной платы в образовании в сравнении с внебюджетным сектором, в частности с промышленностью;
- столь же постоянное отставание зарплаты работников образования от роста прожиточного минимума;
- хронические задержки в выплате зарплаты и резкое увеличение объема задолженностей;
- пустые обещания власти по преодолению трех указанных выше причин, ее неспособность к реальным действиям в этом направлении и, более того, принятие прямо противоположных мер, провоцирующих систематическое обострение социальной обстановки в сфере образования.

Соотношение заработной платы в образовании и в промышленности длительное время шло с отставанием от 73,3 % в 1980 г. до 55,3 % в 1995 г. В 1997 г. этот показатель оказался предельно низким: заработная плата в образовании составила 52,7 % от зарплаты в промышленности, хотя Генеральным соглашением между общероссийскими объединениями профсоюзов, работодателей и правительством было предусмотрено выделение в бюджетах всех уровней расходов на зарплату работников бюджетных отраслей на уровне не ниже 85 % от средней зарплаты в промышленности¹.

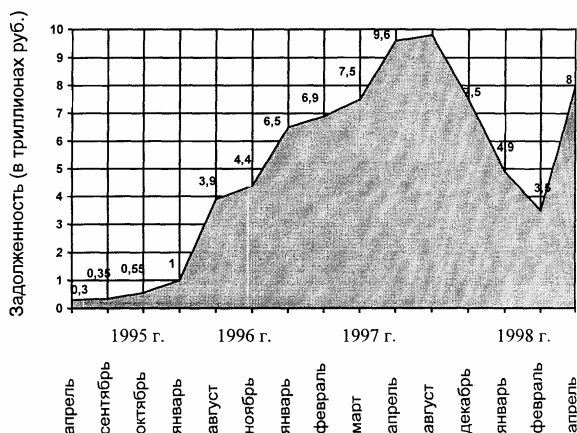
Одновременно происходило также заметное отставание роста средней заработной платы в образовании и от прожиточного минимума. Фак-

¹ Здесь и далее расчеты проведены по данным Госкомстата РФ и Центрального комитета профсоюза работников народного образования и науки.

тически ставки и оклады работников образования до 14-го разряда ЕТС включительно (или, иными словами, основной массы учителей) на протяжении 1995–1997 гг. были ниже прожиточного уровня.

Вместе с тем стремительно падало отношение минимального размера оплаты труда в образовании к прожиточному уровню: в июне 1992 г. – 48,6 %, в июле 1993 г. – 19,9 %, в августе 1995 г. – 17,1 %, в январе 1996 г. – 16,3 %, в июле 1997 г. – 17,4 %. То есть минимальный размер оплаты труда был почти *в 6 раз меньше* прожиточного минимума, хотя правительство уже многие годы обещало предпринять меры к сближению этих показателей, обнаженно раскрывающих всю пропасть провала в социальной политике.

Не менее наглядно этот провал раскрывали и хронические невыплаты заработной платы работникам образования, как и всем бюджетникам, а также катастрофический рост задолженностей по зарплате. Динамику этих задолженностей в системе образования в 1995–1998 гг. отчетливо показывает следующая диаграмма.



Таким образом, задолженность по заработной плате работникам образования возросла за 1995 г. в 3 раза, за 1996 г. – еще в 6,5 раз, за 1997 г. – еще в 1,5 раза. К августу 1997 г., т.е. к моменту объявления о начале «очередного этапа» реформирования системы образования, эта задолженность достигла апогея – 9,8 триллиона рублей. ***И нужно было не иметь никакой ответственности – ни перед людьми, ни перед делом, чтобы затевать очередной этап реформы, – без всякой надежды погасить столь катастрофический долг по зарплате.***

Между тем, разработчики «Основных положений концепции очередного этапа реформирования системы образования», призванные властью

к участию в данной работе из среды образовательного сообщества, отчетливо сознавали необходимость погашения долгов по зарплате учителям – как **непременное условие** начала любых действий по реформированию образования. И более того, они настойчиво подчеркивали эту необходимость.

Перечень *«Первоочередных мер по стабилизации социально-экономического положения в системе образования»*, который завершал «Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования Российской Федерации» (опубликованные в газете «Первое сентября» 19 августа 1997 г.), ставил проблему еще более широко и включал в себя следующие меры:

- погашение долгов по зарплате учителям;
- ликвидация задолженностей по коммунальным услугам учреждениям образования;
- выделение средств для подготовки учебных заведений к работе в осенне-зимний период;
- передача образовательным учреждениям занимаемых ими земельных участков;
- обеспечение льготной налоговой политики для сферы образования;
- обеспечение адресности, целевого использования и прозрачности трансфертов, выделяемых федеральным правительством для финансирования образования на местах.

При этом в «Основных положениях концепции» подчеркивалось: *«Неотложное принятие данных мер является необходимым условием для начала работы по развертыванию нового, очередного этапа реформирования системы образования. Без проведения этих мер любые действия по реформированию образования обречены на провал, а сама идея дальнейшего проведения образовательной реформы будет не только не воспринята, но более того – не услышана педагогическим сообществом»*.

Это предупреждение повисло в воздухе. Оно было, по существу, проигнорировано правительством, решившим-таки запускать «очередной этап» реформы, не приняв никаких неотложных стабилизационных мер. **Результат – полный провал этого этапа и резкая аллергия образовательного сообщества к самой идее «очередного реформирования»**. Но об этом – чуть позже. А сейчас вернемся к невыплатам заработной платы.

Работа, за которую месяцами не выплачивают зарплату, – не более чем модифицированная форма рабства. Как отмечали работники образования – участники пикета у Дома Правительства РФ 17 февраля 1997 г. в принятом ими «Открытом письме Президенту Российской Федерации Б.Н. Ельцину», учителей «ввергли по сути в рабовладельческие отноше-

ния, не оплачивая выполненную работу по многу месяцев и поддерживая их существование куском хлеба в счет не выданной заработной платы»¹. Если бы только куском хлеба. По данным отраслевого профсоюза, зарплату зачастую выдавали «сахаром, мукой, иногда мебелью, хуже – сеном». В г. Павлово Нижегородской области в конце 1997 г. зарплату учителям выплатили... водкой – по 13–18 бутылок на человека².

С другой стороны, невыплата заработной платы – это не только рабство, но и прямой государственный рэкет. *«Российское руководство, – отмечал генеральный секретарь Международной конфедерации свободных профсоюзов Б. Джордан, – видимо, еще не осознало, что всякая невыплата зарплаты – это уголовное преступление, кража. Какая разница, грабят вас бандиты на улице или вас грабят на работе?»* Разницы действительно никакой – только вот на работе грабят ежемесячно. Неудивительно, по словам Б. Джордана, *если «тысячи людей потеряли веру в то, что демократия и рыночные реформы дееспособны, и они правы в своем разочаровании»*³.

В конце 1990-х гг. наша официально-государственная монетаристская экономическая мысль, казалось бы, стала запоздало созреть до понимания (или, по крайней мере, декларирования) необходимости баланса экономической и социальной политики. Но ведь дело даже не в этом балансе – *без социальной политики попросту нет и подлинной экономической политики*. Как подчеркивал президент Всемирного банка Д. Вульфенсон, *«если вас не интересуют права отдельного человека, если вас не волнуют вопросы социальной ответственности и справедливости, если у вас нет содержательной социальной политики, у вас не может быть и содержательной политики в области экономики, и вы не можете рассчитывать на мир, у вас не может быть надежных инвестиций – это ясно как божий день»*⁴. Ясно. Но только не для российской власти...

Естественной ответной реакцией на подобную социальную псевдополитику власти было нарастание волны забастовок в бюджетной сфере и особенно – среди учительства. Как видно из приводимой ниже таблицы,

¹ Иллюзии утрачены, время действовать! // Информационный бюллетень ЦК профсоюза работников народного образования и науки. М., 1997. № 9. С. 13 (далее – Информационный бюллетень. № 9).

² Известия. 1998. 24 февраля.

³ Первое сентября. 1997. 27 декабря.

⁴ Там же.

забастовки работников образования со временем составили львиную долю всех проходивших в стране стачечных акций.

Количество забастовок по отраслям народного хозяйства (в % к итогу)

Всего	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
	100	100	100	100	100	100	100	100
В том числе:								
промышленность	76,5	18,5	1,0	66,7	40,7	2,5	6,4	1,6
транспорт	3,85	2,5	1,1	4,9	1,54	0,3	0,3	0,5
строительство	3,85	0,9	0,2	17,0	1,56	0,1	0,4	0,2
здравоохранение	2,3	9,8	15,0	0,4	–	0,1	2,8	4,2
образование	2,7	67,1	78,6	–	54,3	96,6	89,3	91,8
прочие	10,8	1,2	4,1	11,0	1,90	0,4	0,8	1,7

Приведенная таблица свидетельствует о стремительном росте удельного веса учительских забастовок в общем числе стачек, особенно в конце 1990-х гг. Характерно, что после введения в конце 1992 г. ЕТС, в которой, как уже отмечалось, были обильно представлены различные надбавочные поправки и коэффициенты для работников сферы образования, в следующем, 1993 г., забастовок в этой сфере не было. В дальнейшем руководство образовательных ведомств не смогло (или не захотело) удержать действенность этих поправок и коэффициентов, не говоря уже о том, чтобы ввести новые. И забастовочная ситуация в образовании стала накаляться по возрастающей. В 1996 г. забастовки прошли в 14 территориях и в 1997 г. – в 27 территориях. В голодовках приняло участие соответственно 421 и 1349 человек (т.е. в 1997 г. в 3 раза больше, чем в 1996 г.).

С мая 1995 по февраль 1996 г. прошло четыре этапа Всероссийской забастовки работников образования. И в ходе проведения этих акций II съезд отраслевого профсоюза выразил *«недоверие политике Правительства РФ в области образования»*. «С тех пор, – отмечал председатель профсоюза В.М. Яковлев, – в лучшую сторону ничего не изменилось. Правительство и лично премьер В.С. Черномырдин не сдержали своих обещаний полностью рассчитаться с долгами перед учителями, другими работниками образования».

В итоге – новая мощная волна учительских забастовок в 1997 г., самой массовой из которых была Всероссийская акция 13–17 января 1997 г. В ней участвовало 511 164 работника образования из более чем 11 тысяч образовательных учреждений 69 регионов страны. В ходе этой акции ее участники потребовали от правительства «ускорения разработки нормативов финансирования образования на основе *государственных мини-*

мальных стандартов, что должно являться основой формирования защищенных статей бюджета всех уровней»¹.

Это требование нагляднейше свидетельствовало о том, что учительство ставило вопрос значительно шире, чем только о возвращении собственной зарплаты. В центре его внимания были основные болевые проблемы образования и, в частности, *ключевой вопрос о введении минимальных социальных стандартов в образовании, вне решения которого невозможно говорить о конституционных гарантиях в образовании и обеспечении равенства образовательных возможностей*.

Вместе с тем очевидно было и то, что **учительские требования все более радикализировались и обретали политический характер**. В ходе Всероссийской акции 17–25 февраля 1997 г. ее участники, как уже отмечалось, приняли «Открытое письмо Президенту Российской Федерации Б.Н. Ельцину», в котором выдвигалось **требование отставки правительства**. «В истории Государства Российского, – указывалось в этом письме, – еще никто и никогда не допускал такого безразличного отношения к образованию, как сегодняшняя власть»².

В этих условиях не то что безответственно – безнравственно было затевать очередной этап образовательной реформы, не задумываясь над тем, как погасить огромный долг перед учительством. Впору было подумать о том, а начнется ли повсюду новый учебный год в России, ведь первое штормовое предупреждение уже прозвучало, когда 1 сентября 1996 г. были закрыты двери 577 образовательных учреждений. На 1 сентября 1997 г. их оказалось уже 1130, т.е. почти в 2 раза больше.

В названном выше обращении к президенту Б.Н. Ельцину участники пикета у Белого дома подчеркивали: *«Мы выражаем большую обеспокоенность и несогласие в связи с ускоренной подготовкой Правительством РФ, без широкого обсуждения в обществе и в педагогических коллективах, очередного этапа реформирования системы образования России... В условиях, когда учителя во многих регионах России продолжают проводить занятия, по шести и более месяцев не получая заработную плату, когда в труднейшем положении находится материальная база школ, вузов, ПТУ, когда не хватает учебников, методических и учебных пособий, нет средств на оплату коммунальных услуг, Правительство РФ навязывает обществу и педагогам очередной этап реформ, пытаясь доказать, что денег в образовании достаточно, только расходуют их нерационально. Не учитывать это и проводить очередные реформы – значит зара-*

¹ Информационный бюллетень. № 9. С. 10–11.

² Там же. С. 14.

нее обрекать их на неудачу, вызвать мощный протест со стороны учителей, преподавателей, а затем и родителей обучающихся».

Участники пикета обращались к президенту Б.Н. Ельцину с призывом «предложить Правительству РФ **временно отложить рассмотрение вопроса об очередном этапе реформирования системы образования России и поручить рассмотреть вопрос о стабилизации положения в образовании...** подготовить и принять Президентскую программу "Образование в России", положив в ее основу задачи, сформулированные в Вашей программе действий на 1996–2000 годы "Человек, семья, общество, государство"»¹.

Такова была объективная эволюция идеи «очередного этапа» реформирования системы образования (которая в условиях невыплаты зарплаты, как справедливо отмечалось в «Первом сентября», уже «вызывает ненависть педагогов»²) – от благих намерений до фактора дополнительной социальной напряженности. Воистину – образовательная калька известной, классической эпитафии отправленного 23 марта 1998 г. в отставку правительства Черноырдина: «Хотели – как лучше, а получилось – как всегда».

Ход несостоявшегося этапа реформы

В течение второй половины 1997 г. проблема «очередного этапа» реформы системы образования сотрясала все педагогическое сообщество, равно как и заинтересованные в образовании общественные круги. Эта проблема, казалось, возникла внезапно, обрушившись на образование, как снег на голову. И столь же внезапно, спустя полгода, она умерла, оставив после себя смятение в рядах работников образования. В чем же причина появления и исчезновения этого реформаторского смерча? Что обусловило столь драматический его исход: **полный провал реформаторских замыслов и их крайнее неприятие образовательным сообществом.**

О базовом основании этого неприятия – попытке реформирования образования без проведения каких-либо мер по стабилизации социально-экономического положения в данной сфере речь шла выше. Однако это было главной, но не единственной причиной провала очередного этапа

¹ ЦК профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации. Информация о проведении работниками образования Всероссийского пикета у Дома Правительства 5 декабря 1997 года. М., 1997. С. 1–4.

² Первое сентября. 1997. 18 ноября.

реформы. Попробуем посмотреть и на другие, внутренние его причины, сокрытые от поверхностного взгляда.

Эта история достаточно поучительна. Она наглядно иллюстрирует крыловскую басню о лебедь, раке и щуке, показывая что происходит, «когда в товарищах согласья нет» не только на уровне образовательного ведомства, но и на уровне самого российского правительства.

Недоумевая по поводу вопиющей несогласованности действий на всех уровнях власти в ходе «очередного этапа» реформирования образования, педагогическая пресса не раз задавалась вопросом – «кто сказал «мяу»? То есть кто же в конечном счете явился зачинщиком этого этапа?»¹ Ответа на этот вопрос не находилось. И искать его, вероятно, бессмысленно. Но есть несомненный смысл восстановить ход событий. По крайней мере хотя бы для того, чтобы попытаться извлечь из них уроки.

16 июля 1997 г. В.С. Черномырдин подписал Распоряжение № 1000-р о создании Комиссии по подготовке проекта концепции очередного этапа реформирования системы образования. Далее последовали распоряжения об организации рабочей и аналитической групп этой комиссии и т.д. В итоге, уже в июле 1997 г. при правительстве сложились *два абсолютно не связанных между собой направления* деятельности в сфере образования и *две также не связанных между собой структуры*, реализующих эту деятельность. Одна – существовавшая ранее Комиссия по экономической реформе с группой «подведомственных» экономистов, четко знающая что она собирается делать, в соответствии со среднесрочной программой правительства, утвержденной в марте 1997 г. И вторая – вновь созданная Черномырдиным Комиссия и ее структуры, не имевшие **ни малейшего представления** о том, какую цель ставит правительство перед очередным этапом реформирования системы образования.

Ни эта цель, ни «техническое задание» на предстоящую работу не были определены ни на первом, ни на последующих заседаниях так называемого бюро новой комиссии, которое впервые собралось в правительстве 18 июля. Не смог обозначить ни то, ни другое и департамент, ведавший в правительстве образованием (вкуче – с наукой и высокими технологиями); его сотрудники даже высказали идею, что сама образовательная общественность должна помочь правительству определить цель очередного этапа образовательной реформы. Не имело представления об этой цели и образовательное ведомство, для которого и новый этап реформы и создание соответствующей комиссии также стали абсолютно

¹ См.: Первое сентября. 1998. 31 января; Управление школой. 1997. № 48. Декабрь и др.

неожиданным: повторилась ситуация 1984 г., когда в высоких сферах «посоветовались и решили» провести школьную реформу, поставив Министерство просвещения СССР перед свершившимся фактом.

Единственное, что было четко определено для этой второй комиссии – это жесточайшие сроки подготовки «проекта концепции» – до 10 августа, т.е. всего три недели. В таком пожарном порядке надлежало готовить «очередной этап» реформы системы образования, смысл и цели которой не могло разъяснить правительство.

Таким образом, уже на старте работы одна часть правительства не имела ни малейшего представления, что делалось другой его частью. И министр образования как член правительства был совершенно не в курсе того, *что* по вверенной ему отрасли предпринимали другие члены правительства, входившие в команду экономистов-реформаторов. Так был начат реформаторский забег по двум образовательным дорожкам, которые не пересекались между собой. Все это нагляднейше свидетельствовало о традиционной шизофрении нашей и образовательной, и государственной политики, об отсутствии у власти четкого механизма принятия решений, о чем многократно говорилось в прессе и что в данном конкретном случае привело к цепной реакции последовавших вскоре провалов.

Поскольку для образовательного ведомства идея очередного этапа реформы, как отмечалось, оказалась неожиданной, и оно не имело сколько-нибудь ясного представления о том, что предстояло делать, было решено: во-первых, широко привлечь к предстоящей работе представителей педагогического сообщества и руководящего корпуса региональных образовательных управленцев и, во-вторых, провести эту работу, на которую, повторю, было отпущено всего три недели (в разгар сезона летних отпусков), в виде серии динамичных семинаров рабочей группы с привлечением возможно большего числа специалистов. (Было проведено пять таких семинаров с участием более двухсот человек.) И здесь открылась новая, **общественная грань** понимания того, что надлежало делать на очередном этапе образовательной реформы.

В основе этого понимания лежали **две исходные позиции**:

Первая. Центральная задача и смысл нового этапа состояли в том, чтобы: 1) преодолеть длительный застой, пробуксовку образовательной реформы и уже начинавшееся в образовании попятное движение; 2) развить основные идеи реформы, закрепленные в Законе «Об образовании», разработав нормативно-правовые и организационно-экономические механизмы их реализации; 3) устранить те препятствия и тормоза на пути развития (саморазвития) школы, которые возникли в по-

следние годы, в том числе благодаря охранительному ведомственному нормотворчеству. В этом плане было очевидно, как подчеркивалось в газете «Первое сентября», *что подобный очередной этап реформы надо было начинать еще пять лет назад*. Но тогда «вместо того, чтобы реформировать содержание и экономику образования, строить образовательное право», министерство образования «заялось сочинением бесконечных ведомственных постановлений и инструкций», которые только сдерживали развитие образования¹.

Вторая исходная позиция диктовалась другой очевидностью. В то время, когда социальная цена преобразований стала настолько высокой, что сами слова «реформа» или ее «очередной этап» вызывали резкое общественное неприятие, когда социально-экономическая ситуация в сфере образования в связи с хронической невыплатой зарплаты, как уже отмечалось, резко обострилась, *говорить о каких-либо действиях по дальнейшему реформированию образования можно было только в случае принятия неотложных, первоочередных мер по стабилизации этой ситуации*.

Это было непременным условием старта любых реформаторских шагов. И данное условие было заявлено не только в итоге деятельности рабочей группы. Оно было заявлено сразу же, перед началом этой деятельности. И казалось бы, – было принято правительством, что открывало возможность работы. По крайней мере, в интервью «Первому сентября» 8 июля 1997 г. вице-премьер О.Н. Сысуев заявил, что «реальное обсуждение» идей реформы «мы имеем право вести только тогда, когда ликвидируем эти вопиющие долги по заработной плате. Говорить о реформе человеку, который не получает зарплату и вынужден голодать, – безнравственно. Да он нас и не услышит»².

Позднее, увы, случилось именно это: красивые слова О. Сысуева повисли в воздухе, реформаторский бум был начат, вопиющие долги по зарплате не ликвидированы, реакция образовательного сообщества была соответствующей... Но это случилось позднее. Пока же оставалась надежда, что правительство понимает ситуацию и сдержит свои обещания. Исходя из этого и выстраивалась позиция рабочей группы.

Эта позиция предполагала действия в **четырёх основных направлениях**.

1. Разработка и проведение в жизнь заложенных еще в 1992 г. в Закон «Об образовании» **новых экономических принципов, новых эконо-**

¹ Первое сентября. 1998. 10 января.

² Первое сентября. 1997. 8 июля.

мических подходов в образовательной политике и механизмов их реализации, адекватных современным социально-экономическим условиям российской жизни. При этом основополагающими установками оставались: полноценное и стабильное финансирование системы образования, ликвидация и недопущение впредь всех видов задолженностей, переход к льготной налоговой политике в образовательной сфере.

2. Структурная перестройка системы образования с целью ее приведения в соответствие с требованиями времени, придания ей гибкого и адаптивного характера, способности адекватного реагирования на образовательный спрос – не только со стороны государства, но и со стороны личности, различных социальных и профессиональных групп, рыночной экономики, регионов, муниципалитетов и т.д.

3. Модернизация системы управления образованием в направлении: развития его государственно-общественных форм и усиления в нем общественной составляющей; расширения функций и полномочий региональных, муниципальных, институциональных уровней управления – в частности максимального увеличения самостоятельности (автономии) образовательных учреждений; перехода от административно-распорядительного и распределительного управления к управлению, регулирующему деятельность образовательных систем и образовательные процессы (нормативно-правовое, экономическое, качественное регулирование и т.д.). При этом выдвигалось требование о разработке номенклатуры нормативных актов органов образования образованием всех уровней, которые не могут быть приняты без предварительной экспертизы профессиональных ассоциаций, объединений родителей, работодателей и др.

4. Обновление организации образовательного процесса и содержания образования: пересмотр учебных программ с целью, во-первых, приближения содержания образования к потребностям жизни и, во-вторых, разгрузки учебного материала в интересах сохранения здоровья учащихся; всемерное развитие многообразия образовательных учреждений, вариативности образовательных программ и, соответственно, – всесторонняя поддержка инновационной деятельности в образовании; создание демократического уклада школьной жизни; восстановление в правах и развитие воспитательных функций школы, деятельности детских и юношеских организаций и т.д. Одним из ведущих моментов в этом направлении было требование отказа от ускоренной и тотальной стандартизации образования, требование тщательной и всесторонней экспертизы в течение двух ближайших лет образовательных стандартов для средней школы.

В целом основной *актуальный смысл* предложений по реформированию образования, выдвинутых рабочей группой, которая выражала *общественную линию* в этом реформировании, сводился к необходимости приближения системы образования к потребностям российской жизни и устранению внутренних «тромбов» этой системы, мешавших ее жизнедеятельности и развитию. Главный же *перспективный смысл* данных предложений состоял в превращении школы, образования в модель гражданского общества – по целям и ценностям, по принципам организации и устройству, по внутреннему укладу жизни, характеру управления, взаимоотношениям субъектов образовательного процесса и т.д.

Таков был замысел рабочей группы (в которую входил и автор данных строк). И таков был пафос подготовленных ею *«Основных положений концепции очередного этапа реформирования системы образования Российской Федерации»*, которые были опубликованы в «Первом сентября» 19 августа 1997 г. и одновременно представлены в правительство. Этот факт «одномоментности» общественного и «официального» предъявления документа вызвал нескрываемое раздражение в аппаратных кругах (в том числе и раздражение самого О. Сысуева), привыкших на все давать «санкции», что в значительной мере предопределило негативно-неприятное отношение к «Основным положениям...» в правительственных сферах и в ряде ангажированных изданий. Но лично я всегда исходил из убеждения: мы работаем на общество, а не на аппарат.

Не меньшее раздражение, вызвал и итоговый раздел документа – упомянутые ранее *«Первоочередные меры по стабилизации социально-экономического положения в системе образования»*, упомянутые ранее. Комплекс этих мер, среди которых первое место занимало незамедлительное устранение долгов по зарплате работникам образования, выдвигался как неперемное условие начала очередного этапа реформы.

Документ, подготовленный рабочей группой в предельно сжатые сроки (на него, как уже говорилось, правительство отвело всего три недели), был очевидно несовершенен. Но вместе с тем *главное было сделано – педагогическая общественность была включена в процесс обсуждения и подготовки очередного этапа образовательной реформы*. Теперь, когда эта подготовка вышла за тесные пределы аппаратных стен, от образовательного сообщества во многом зависело, быть или не быть «очередному этапу» и если быть, – то в каком виде.

Не менее важным было и то, что предложенный для обсуждения документ, при всех его очевидных недостатках, давал определенное направление предстоящим реформаторским усилиям. Как отмечалось в «Учительской газете»: «в обсуждаемой концепции заложены многие актуальные

проблемы и предложены пути их решения. В целом концепция подготовлена *с демократических, гуманистических позиций*¹.

В ряду указанных ранее четырех основных направлений реформирования образования, предложенных рабочей группой, проблемы экономики образования не случайно были вынесены на первое место. Еще задолго до того, как эта группа начала работать, газета «Первое сентября» отмечала: «Может быть, кому-то покажется парадоксальным, что содержание образования сегодня оттесняется на второй план. Но суть дела в том, что экономико-правовая фаза – обязательное условие реформирования содержания»².

О том же почти буквально высказался в ходе первого же семинара рабочей группы один из наиболее авторитетных лидеров инновационного движения в образовании А.А. Пинский. Сегодня, подчеркивал он, «в отличие от реформы конца 1980-х гг., центр тяжести переносится с идеологических вопросов (легко связываемых тогда с содержанием обучения)... на экономико-правовые проблемы и соответственно на конструктивную работу... Сказанное не означает, что проблема содержания образования не имеет значения: она по-прежнему остается главной и труднейшей, – но без закладывания новых реальных механизмов финансирования, она обречена оставаться на уровне благих идеологических лозунгов "гуманизации", "вариативности", "личностной ориентации" и т.п. ...Может быть, кому-то покажется парадоксальным услышать это именно от меня, но я все же полагаю, что проблемы "содержания образования" на время перестали быть ведущими»³.

Именно это обостренное внимание педагогической общественности к проблемам реального реформирования экономики образования и обусловило тот интерес, с которым была встречена в начале сентября 1997 г. *«Концепция организационно-экономической реформы системы образования России»*, разработанная второй группой, в которую входили авторитетные экономисты, работавшие под эгидой правительственной Комиссии по экономической реформе. Сам факт обращения, впервые после 1992 г., ведущих экономистов к проблемам экономики образования был несомненно позитивным и свидетельствовал о крайней актуальности этих проблем.

Основной смысл названной второй концепции сводился к построению такого организационно-экономического механизма системы образо-

¹ Учительская газета. 1997. 23 сентября.

² Первое сентября. 1997. 1 июля.

³ Управление школой. 1997. № 30. Август.

вания, который бы способствовал приведению этой системы в соответствие с новыми запросами российской жизни и ее ресурсными возможностями (ограничениями), максимальному использованию внутренних резервов сферы образования и ее «связи с экономической средой, которая приобрела рыночный характер», «большей встроенности образовательных структур в складывающиеся рыночные отношения».

Реформирование организационно-экономического механизма системы образования в этом направлении предполагало: «реструктурирование потоков финансовых средств, усиление целенаправленности бюджетного финансирования и создание стимулов для повышения эффективности использования бюджетных и внебюджетных средств, а также материально-технической базы учебных заведений»; «стимулирование увеличения расходов на образование в бюджетах субъектов Российской Федерации на основе целевых федеральных трансфертов»; «стимулирование платежеспособного спроса на образование» и «создание благоприятных условий для привлечения в сферу образования дополнительных внебюджетных ресурсов, в том числе с помощью налоговых льгот, а также льготных кредитов и страхования»; «дополнение бюджетного финансирования образовательных учреждений средствами, полученными от эффективного управления переданной им собственностью» (т.е. за счет сдачи в аренду помещений, которая вменялась как обязательная); легализацию «теневых» расходов на образование (родительских, спонсорских средств) и т.д.

В качестве двух основных условий построения и успешного функционирования предлагаемого организационно-экономического механизма в концепции выступали: «расширение экономической самостоятельности образовательных учреждений» и «нормативное подушевое финансирование по принципу "деньги следуют за учащимся"». В концепции также детально рассматривались проблемы предстоящих институциональных и структурных преобразований: в наиболее полном и убедительном виде – в сфере профессионального образования, в менее проработанном – в сфере общего среднего образования.

Предлагаемые в рассматриваемой концепции экономические меры несомненно были внушительнее, шире и детальнее, чем в материалах первой рабочей группы. Но в главном своем истоке экономические предложения двух групп разработчиков *столь же несомненно совпадали: в их фундаменте лежали два основополагающих момента – введение нормативного финансирования образовательных учреждений и предоставление этим учреждениям реальной финансово-экономической самостоятельности, превращение их в самостоятельно хозяйствующих субъектов.*

И в этом не было ничего удивительного. Как ничего нового не было и в самих этих основополагающих предложениях. Они исходили из известных положений, разработанных ВНИКом «Школа» еще в 1988 г. и позже, в 1992 г. заложенных в Закон «Об образовании». Другое дело, что эти положения, в своей совокупности определявшие так называемый новый экономический механизм в образовании, или новые условия хозяйствования образовательных учреждений, оставались во многом нереализованными, особенно – в сфере общего среднего образования. В отличие от высшего образования, где именно эти новые условия хозяйствования способствовали успешной деятельности многих вузов.

В изменившихся экономических условиях одной из наиболее актуальных задач становилось создание нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов реализации указанных положений Закона «Об образовании». И именно поэтому данная задача оказалась в центре внимания обеих концепций.

В целом концепция, предложенная группой экономистов, бесспорно представляла большой интерес. Она отличалась четкостью, системностью, операциональностью. И главное, *она была сфокусирована на ключевом моменте образовательной реформы – ее организационно-экономическом механизме*. Однако в этой концепции заключалось и нечто такое, по словам «Новой газеты» – *«пугающе конкретное»*¹, что изначально предопределило крайне негативное отношение значительной части образовательного сообщества как к выдвигаемым ею предложениям, так, в итоге, и к самому «очередному этапу» реформы образования.

Это негативное отношение концентрировалось преимущественно вокруг следующих четырех моментов концепции.

1. Ее избыточная «рыночность» и явно фискальный уклон; установка главным образом на поиск внутренних резервов системы образования, сама по себе безусловно справедливая, но вызывающая явную настороженность без акцентирования задачи неснижения бюджетных ассигнований на образование и, напротив, при настойчивом подчеркивании ресурсных ограничений.

2. Настораживающая нечеткость, вольная или невольная двусмысленность или попросту неразъясненность ряда основополагающих тезисов концепции, вызвавших целый шквал упреков. В первую очередь это относилось к принципу «деньги следуют за учащимся», который практически всеми был воспринят как «ваучеризация» образования, и к принципу «многоучредительства» образовательных учреждений, который также

¹ Новая газета. 1998. 26 января – 1 февраля.

практически всеми был расценен как «скрытая форма приватизации» в образовании.

3. Прежняя знакомая тоталитарная жесткость, всеобъемлющая унифицированность решений и их непрменная, безукоснительная обязательность: если уж вводить новый экономический механизм в образовании, то повсеместно и при этом с «проведением перерегистрации всех учебных заведений в некоммерческие организации»; если уж предусматривать сдачу в аренду помещений образовательных учреждений, то делать ее для всех обязательной и при этом в строго предписанных размерах, и т.д. Эта командная логика не могла не вызывать отторжения.

4. Близкий к той же логике «государственный», в значительной мере *бюрократическо-технократический пафос концепции*, ее жесткая установка, как отмечалось в журнале «Образование в документах», на «расширение государственного воздействия на сферу образования», «усиление контроля со стороны государства за деятельностью образовательных учреждений без адекватных мер ответственности за невыполнение государством своих обязательств»¹. В этом пункте концепция экономистов резко расходилась с концепцией рабочей группы, которая стремилась придать развитию образования *общественную ориентацию*. *Здесь лежала и развилка между двумя принципиально различными типами образовательной политики*.

Наконец, негативное общественное восприятие рассматриваемой концепции существенно усугублялось приложенными к ней экономическими расчетами. Эти расчеты наглядно показывали, во-первых, где и каким образом государство намеревалось изыскивать дополнительные ресурсы на образование, и, во-вторых, очевидную иллюзорность этих намерений. Например, за счет введения в сферу образования так называемой системы конкурсных торгов предполагалось сэкономить бюджетные средства на 6–12 трлн. руб. За счет сдачи в аренду школьных помещений (только в городах) планировалось получить еще 6 трлн. руб. дохода (и это при том, более трети школ работали в 2–3 смены). 3,8 трлн. руб. должны были дать средства родителей на текущее содержание школ, почти столько же – легализация средств от репетиторства и т.д.

Представить себе общественное впечатление от этих расчетов, качество которых к тому же достаточно легко подвергалось сомнению, весьма несложно: они вызывали только горькую усмешку по поводу девственной экономической маниловщины. (Позже эти расчеты во многом были пересмотрены и самими авторами концепции.)

¹ Образование в документах. 1997. № 23. С. 28.

Все это вместе взятое и составляло ту *«пугающую конкретность»* предложенной экономистами концепции, о которой говорилось выше. Что и сформировало резко негативное, настороженное общественное отношение к ней, которое не удалось переломить ни в ходе последующих ее «итераций», ни при подготовке и обсуждении объединенного варианта концепции.

В итоге, в общественном сознании сложилось устойчивое впечатление, что истинная цель реформы – экономия на образовании. Что правительство стремиться перенести тяжесть образовательных расходов на плечи самого населения, а «добытчиком» необходимых средств сделать образовательные учреждения. Это впечатление могло быть ошибочным. Но само его появление свидетельствовало о том, что разработчики предлагаемой реформы очевидно преступили опасную грань, лежащую между задачей приведения системы образования к потребностям жизни и ее ресурсным ограничением. Грань, за которой реформа превращается из средства *развития образования* в средство *экономии на образовании*.

Отмеченный негативный общественный заряд, поначалу, может быть, излишне эмоциональный, в конечном счете и сформировал стойкое, откровенное неприятие обществом «очередного этапа» образовательной реформы. И именно это неприятие стало главным ***субъективным фактором*** провала данного этапа. Наряду с главным ***объективным фактором*** этого провала – обострением социально-экономической ситуации в сфере образования, о чем уже говорилось ранее. В итоге ***общество почти в один голос сказало – «нет».*** И концепции, и очередному этапу реформы.

Был и еще один фактор, обрекавший и концепцию и очередной этап реформы на умирание. Пока *на поверхности* – в правительственных и общественных кругах шли то бурные, то вялые дискуссии об этой реформе, *внутри* – в образовательном ведомстве, как уже отмечалось, своим чередом велась вполне определенным образом направленная контрреформаторская работа. По существу, ведомство уже прошло свой этап, фактически завершило *«свою»* реформу.

Как уже говорилось прежде, ***в министерстве не только все было готово, чтобы развернуть школу в дореформенные времена, но такой разворот уже был начат:*** подготовлены и запущены в дело отвергаемые педагогическим сообществом образовательные стандарты, сформированы «обязательный минимум содержания образования» и новый Базисный учебный план, введены жесткая номенклатура образовательных учрежде-

ний и пресловутые Санитарные правила и нормы и т.д. В ходе подготовки концепции очередного этапа реформы образование министерство предложило вернуться и к прежней дореформенной наполняемости классов до 40 человек, подсчитав, что это даст экономию годового фонда зарплаты учителей в 2 трлн. руб. Данная инициатива ведомства не прошла, но у него в запасе были и другие инициативы...

Все это, повторю, вело к очевидной дискредитации планируемой реформы, поскольку во многом воспринималось – и учительством и обществом – как сама эта реформа. Отсюда – еще один мощный импульс ее неприятия, более того – сопротивления всяческим и намечаемым и проводимым изменениям.

Общественность не различала ведомственную концепцию реформы и реальные ведомственные действия. В ее глазах первое служило фасадом второго. Наиболее отчетливо это общественное восприятие сформулировала газета «Русская мысль», раскрыв одновременно политическую и социальную подоплеку контрреформаторских действий образовательного ведомства.

За фасадом министерских предложений, отмечала газета, *стоит «мощная политическая тенденция: тенденция глобального социального реванша*. Системе образования вновь навязывается удавка обязательных учебных планов; ставшая в последние годы привычной практика информационных писем и рекомендаций в министерстве образования подменяется системой приказов; насильственно «разгружаются» от углубленной учебы одаренные дети (так в последние дни августа приказом по Минобразования была фактически восстановлена шестидневная учебная неделя – вопреки совершенно ясно прозвучавшему мнению родителей и учителей)» и т.д. Таким образом, делала вывод газета, *«уже сегодня в российском образовании разгорается конфликт между новыми, цивилизованными формами государственной поддержки, с одной стороны, и самыми одиозными, административно-командными, бюрократическими методами – с другой. А сводятся эти другие методы к одному – к установлению тотального контроля над сознанием людей, над обликом грядущих поколений»*¹.

Это направление общественного протеста против откатной политики и соответствующих действий образовательного ведомства стало одним из весомейших слагаемых общего неприятия всего, что было связано с очередными попытками реформирования образования. Говоря об очевидной, разительной внутренней противоречивости действий министерства, исто-

¹ Русская мысль. 1997. 16–22 октября (выделено мной. – Э.Д.).

рик образования М.В. Богуславский отмечал, что в этих действиях, «пожалуй, *впервые в отечественной педагогике в "одном флаконе" причудливо слились положения, традиционно относимые к реформам и контрреформам*»¹.

Общественное обсуждение итоговой концепции очередного этапа образовательной реформы, сверстанной на базе двух отмеченных ранее подходов, прошло в декабре 1997 – январе 1998 г. и по существу было разгромным. В прессе, на многочисленных совещаниях работников, руководителей образования, отраслевого профсоюза, на круглом столе «Гражданский форум», проведенном в Московской городской думе, на состоявшихся 20 января 1998 г. в МГУ парламентских слушаниях «О концепции реформирования системы образования Российской Федерации» (в которых приняло участие около 500 представителей разных сфер образования из различных регионов страны) фактически единодушно отмечались *три главных момента*: 1) неприемлемость концепции, ее несоответствие требованиям дня, глухота к болевым проблемам образования; 2) несвоевременность затеянного «очередного этапа» реформирования образования и 3) главное, необходимость принятия – до всякого реформирования – срочных, неотложных мер по поддержке системы образования.

Подводя итоги всех этих обсуждений, «Известия» отмечали, что предложенный проект концепции *«подвергся сокрушительной критике»*, что «раздраженное учительство и обедневший преподавательский корпус ожидают нововведений недоверчиво и настороженно», поскольку полагают, что «реформа начинается, потому что кончаются деньги». «Некоторых крайностей, – замечали "Известия", – действительно удалось избежать при переработке проекта, но самым уязвимым его местом остается *непросчитанность социальных последствий реформы*». И потому остается вопрос: «а нужна ли сегодня реформа? Созрели ли для нее условия?»².

И как бы отвечая на этот вопрос, «Московский комсомолец» со свойственной ему прямотой констатировал: «Проект реформы не прошел. Правительственное заседание было рекомендовано перенести на неизвестный срок, что можно рассматривать как добрый совет вообще больше не вспоминать о провальной идее реформирования»³.

¹ Учительская газета. 1998. 10 февраля (выделено мной. – Э.Д.).

² Известия. 1998. 28 января (выделено мной. – Э.Д.).

³ Московский комсомолец. 1998. 27 января.

Уроки несостоявшегося этапа

Итак, полугодовой реформаторский марафон в образовании завершился ничем. А точнее – завершился полным *провалом*, наглядно продемонстрировав, как не надо, как нельзя готовить и проводить реформы. Попытаемся извлечь некоторые уроки из этого провала.

Основной, главный урок проистекает из явно авантюрного решения начинать новый этап реформы без учета реальной ситуации в сфере образования, без проведения необходимой предварительной стабилизации социально-экономического положения в этой сфере. 1997 г. был наиболее тяжелым из всех предшествующих по нарастанию задолженностей с выплатой заработной платы педагогам и, соответственно, как отмечал отраслевой профсоюз, «был отмечен наиболее массовыми акциями протеста работников образования». Проводить в этих условиях очередной этап реформы системы образования было, по меньшей мере, безответственно и безрассудно. Это, повторю, – *основной, главный урок* несостоявшегося этапа.

Другие его уроки связаны с содержанием и организацией подготовки этого этапа.

Первое – очевидная несогласованность, более того, противоречивость действий правительства на всех фазах подготовки реформирования, граничащие с управленческой шизофренией, когда правая рука не знает, что делает левая.

Второе – столь же очевидная политическая и управленческая раздвоенность самого образовательного ведомства, которое одной рукой пыталось продвинуть образование вперед, а другой – вело откровенно откатную, реставрационную образовательную политику.

Третье – глобальная постановка вопроса об «очередном этапе реформы системы образования», вместо выбора точечных направлений действий по решению актуальнейших, насущнейших проблем образования, в условиях предельной усталости общества от реформ, открытой общественной аллергии к самому слову «реформа».

Четвертое – непроясненность целей задуманного реформирования образования; отсутствие внятного разговора с обществом об этих целях и о сути предлагаемой реформы; непривлеченность на сторону реформы образовательной общественности, которая сегодня уже откровенно не приемлет навязывания реформ «сверху». В силу этого предложенная концепция реформы не только не стала пактом национального согласия в образовании, но, напротив, привела к расколу и обострению ситуации в образовательной сфере.

Пятое – избыточное реформаторское усердие, граничащее с насильственным навязыванием непринятого обществом перемен; чрезмерное продавливание «непопулярных мер», выбивавших из рук педагогов отнюдь не излишества, а «хлеб выживания»; в итоге – явное превышение степени прочности реформируемого материала, т.е. несоблюдение одного из первейших условий успешности любой реформы.

Шестое – столь же избыточный и потому провальный технократизм в работе с образовательной тканью, гуманитарной по своей природе; отношение к образованию только как к экономической, «хозяйственной» материи или как к «механическому пианино», как к машине, что мы уже проходили при подготовке в 1992 г. Закона «Об образовании» (в общении с законодателями-технократами) и что едва не привело к профанации этого закона. Этот технобюрократизм – взрывоопасная для социальных и гуманитарных реформ, гремучая смесь, рожденная нашим привычным внегуманитарным образом мысли не без помощи нашей до сих пор предельно технократизированной школы.

Седьмое – провал «очередного этапа» образовательной реформы стал дополнительной, если не последней гирей на той чаше провалов, которая отправила на дно правительство В.С. Черномырдина в конце марта 1998 г. Традиционное, безответственное отношение правительства к образованию обернулось весьма не слабым ответным ударом.

На своеобразном бюрократическом языке этот урок сформулировал новый министр общего и профессионального образования А.Н. Тихонов: «Опыт с концепцией реформы показал, что неучет многих мнений ведет к созданию неприемлемых документов»¹.

Но дело конечно не в неприемлемых документах, а в **неприемлемой образовательной политике**, которая, наряду с прочими вредоносными явлениями, рождает и такие документы. А эту политику, в свою очередь, делают неприемлемой прежде всего наиболее дорогостоящие для нее вещи – **безответственность и непрофессионализм**.

Именно безответственность и непрофессионализм, достигшие в данном случае степени политического авантюризма, породили **те две фундаментальные причины которые обусловили крах «очередного этапа» образовательной реформы**.

Первая – стремление одним махом разрубить сложнейший узел социально-педагогических и социально-экономических проблем в условиях их нарастающего обострения. В результате чего «очередной этап» ре-

¹ Первое сентября. 1998. 24 марта.

формирования достаточно скоро стал походить на очередную политическую авантюру.

И вторая – непонимание принципиальной невозможности проведения в новых условиях реформ образования «сверху».

Образовательная реформа конца 1980 – начала 1990-х гг. рождалась и формировалась «снизу» в условиях только начинавшегося подъема в обществе и образовательном сообществе. За эти годы произошли существенные качественные изменения и в социально-педагогической и в социально-психологической природе российского образования. Оно ушло от состояния госучреждения и превратилось в достаточно самостоятельный социальный институт. Оно обрело очевидную субъектность и высокий уровень самосознания. Оно перестало быть пассивным объектом социальной хирургии и включило мощные рычаги саморазвития. И это – **главное достижение** на пути образовательной реформы. В этих условиях пытаться навязывать образованию, образовательному сообществу какие-либо изменения «сверху» – по меньшей мере неумно и бесперспективно. Что нагляднейше подтвердил опыт всех провальных псевдореформаторских попыток.

Надо сказать, что весь этот провальный опыт безответственной образовательной политики мало волновал новое правительство во главе с С.В. Кириенко. «Киндерсюрприз» был призван для другого. И потому продолжал форсированное экономическое наступление на образование. Система образования попала из огня да в полымя. С.В. Кириенко начал с печально известного Постановления № 600 от 17 июня 1998 г. (об отмене надбавок за классное руководство и др.), нагло обокравшего учителей.

Сегодня возврат этой кражи мы преподносим как подарок в так называемом национальном проекте. Вместо того, чтобы честно раскаяться и признать, что возвращаем украденное. Но такова уж ментальность нашей власти и таково его отношение к собственному народу. При сегодняшней прорве денег мы готовы досрочно платить по внешним долгам, рекламировать свою благотворительность, списывая долги и финансово помогая африканским странам. Но нам в голову не приходит отдать внутренние долги собственному народу – хотя бы те же украденные у него в начале 1990-х гг. сбережения. Как не приходит в голову заняться, наконец, проблемой зарплат и вывести народ из нищеты. На эту тему мы слышим только слова, но не видим действий нашего правительства.

11. Ложные ориентиры образовательной политики

Когда говорят о драматическом положении нашей школы в конце 1990-х гг., то едва ли не единственную его причину видят в постигшем страну экономическом кризисе. Однако это – только половина правды. Более того, за подобными объяснениями очевидно стремление скрыть вторую половину этой правды, которая лежит в плоскости внутрисистемных, внутриобразовательных проблем. Ибо у школьного кризиса тех лет, говоря словами классика, *три источника и три составные части*: *коллапс школьной экономики, загнивание образовательной политики и катастрофическое, нарастающее отставание школьного образования от потребностей современной жизни.*

О первой из составляющих этого кризиса уже говорилось достаточно подробно. Третью составляющую мы рассмотрим в следующей части книги. Здесь же остановимся на некоторых конкретных проявлениях разложения образовательной политики, в частности, на двух ее ложных ориентирах – введение 12-летки и клерикализация образования.

Авантюра 12-летки

С осени 1998 г. и вплоть до конца 2000 г. мыльный пузырь 12-летки фактически заполнил собой все пространство образовательной политики. Инициатором *незамедлительного* введения двенадцатилетнего обучения в школе выступила Российская академия образования, выбрав для этого самое подходящее время. Страну еще сотрясали судороги дефолта, но руководство академии (напрочь оторванное от всего, что не входило в его корыстные интересы) это мало интересовало. Из своего аквариума оно не видело и не хотело видеть реальной жизни. Что делало ее псевдонаучную инициативу *ничем не различимой от авантюры только что рухнувшего в небытие «очередного этапа» реформы образования.*

Поскольку руководство РАО потребовало форсированного введения 12-летки (чуть ли ни приказом Министерства образования или срочным постановлением правительства), что привело в состояние шока родительскую и педагогическую общественность, есть смысл повнимательнее присмотреться к этой увлекательной странице новейшей истории отечественного образования.

28 октября 1998 г. на президиуме РАО инициатор постановки этого вопроса академический Институт общего среднего образования грозно и беспепелляционно заявил: «Решение задачи обеспечения высокого уровня

общеобразовательной подготовки **требует** перехода на мировой стандарт продолжительности обучения в средней школе – 12 лет». Президиум РАО вдохновенно одобрил такой подход вместе с предложенной структурой 12-летки (4+6+2), назвав подготовку ее введения «одним из важнейших направлений деятельности академии».

Одновременно руководство РАО декларировало: «Выступая сторонниками государственного стандарта, базисного учебного плана и базисных программ, мы заявляем о том, что это не означает возврата к тоталитарности школьного образования. Мы за либерализацию школы, за дифференциацию, за гуманизацию содержания образования, за демократизацию. Но мы выступаем решительно против **развала** системы школьного образования и против **хаоса** в разработке и издании программ, учебников и методических пособий»¹. То есть 12-летка вкупе со стандартом предлагалась здесь как средство исцеления школы от этого «развала» и «хаоса», как новый, сдвоенный со стандартами, калибр охранительно-образовательной панацеи.

Под интенсивным напором Российской академии образования коллегия Министерства общего и профессионального образования 2 марта 1998 г. рассмотрела и утвердила вопрос «О структуре двенадцатилетней средней общеобразовательной школы». На первый взгляд, это был частный вопрос. На самом же деле на коллегии вершилось эпохальное событие. **12-летка была принята... министерством**. Процесс, как говорится, пошел, что ошарашило многих присутствовавших на этом историческом заседании.

Вот как описывал свои впечатления от этого события корреспондент «Комсомольской правды» А. Милкус: «Ерзяя на жестком стуле в ряду приглашенных, я никак не мог отделаться от ощущения, что на этот раз на коллегии Министерства образования обсуждают грандиозный и столь же мало имеющий отношение к реальности проект, как когда-то поворот северных рек. Представительные тети и седовласые дяди напористо излагали мнения по вопросу «О структуре двенадцатилетней средней общеобразовательной школы», будто сам переход на 12-летку уже решен окончательно и бесповоротно, осталось только определить, сколько лет ребенок будет протирать штаны в младших классах, а сколько – разрисовывать парты в старших. А как же мы, двадцать миллионов каждый божий день спросонок таскающих отпрысков за знаниями, закупающих

¹ Концепция содержания общего среднего образования в 12-летней школе. Материалы для обсуждения на заседании Президиума РАО. С. 4. (Далее – Концепция...)

учебники и собирающих деньги на ремонт класса? У нас что, права голоса нет? Может, вы перепутали – это церковь отделена от государства, а не школа»¹.

Нет, не перепутали. *Поскольку ведомство давно уже приватизировало образовательную политику, – вот теперь оно в своих стенах и решало за государство и от имени государства вопрос о 12-летке.* «Диву, однако, даешься, – писал по этому поводу в "Новых Известиях" А. Зверев, – до чего же эфемерные идеи возводятся у нас порой в ранг государственной образовательной политики! Причина, очевидно, скрыта в том, что школу... в свое время полностью, хотя и не без боя, отдали на откуп отраслевому чиновничеству – гуляйте, мол, ребята! Они и гуляют, а расхлебываем всей страной»².

Именно эта «ведомственная гульба», не стесненная ни какими-либо государственными ограничителями, ни общественным мнением, и плодила в конце 1990-х гг. *авантюризм и волюнтаризм в образовательной политике.* В случае с 12-леткой то и другое проявилось, как минимум, *в трех моментах.*

Первое. Министерство под руку с РАО ставило вопрос о введении 12-летки тогда, когда в стране еще не был обеспечен переход к нормальной одиннадцатилетней школе. По признанию самого министра, «то, что сейчас в школе зовется 11-леткой, на самом деле вовсе таковой не является. 60 % детей до сих пор фактически учатся в десятилетке, поскольку после третьего класса, минуя четвертый, действительно перескакивают в пятый»³. По другим официальным данным, «сегодня более 70 % школ продолжает принимать детей с 7 лет в трехлетнюю начальную школу»⁴. Вывод очевиден: впору заняться реальным обеспечением одиннадцатилетнего школьного образования, а не звонить на всех перекрестках о 12-летке.

Второе. Министерство и РАО форсировали введение 12-летки в то время, когда, как справедливо отмечалось в «Независимой газете», «выше 60 % действующих школ больше десяти лет учить не могут». Нет ни соответствующих финансово-экономических и материально-технических условий. «Нет ни подготовленных кадров, ни учебников и ничего из того,

¹ Комсомольская правда. 1999. 3 марта.

² Новые Известия. 1998. 6 августа.

³ Вечерний клуб. 1999. 3 апреля.

⁴ Учительская газета. 1999. 26 января.

что нужно для полноценного образования. А в некоторые школы опасно даже заходить – они того и гляди рухнут»¹.

И, наконец, третье. Как отмечалось, особенно показательно то, что вопрос о 12-летке вышел, догоняя стандарты, в разряд приоритетов в образовательной политике именно в период обвала, максимального обострения социально-экономического кризиса в стране – осенью 1998 г. Это свидетельствовало о том, что его инициаторы – РАО и образовательное ведомство – либо пребывали вне времени и пространства, либо преследовали какие-то специфические, сугубо свои интересы.

Эти интересы, впрочем, достаточно очевидны. Новому министерству надо было любой ценой показать свое «новое лицо» и ознаменовать свое правление громким социально-педагогическим начинанием. Последствия его вторичны, ибо наша власть все еще живет по принципу – «после нас хоть потоп».

Интересы Российской академии образования более прозаичны. И их по-житейски можно понять. Академия уже пять лет кормилась порожденными ею так называемыми образовательными стандартами, которыми те же пять лет постоянно насилывала школу. Эта жила оскудевала. Теперь появилась новая дойная корова – 12-летка. Ее академии хватит на прокормление на всю оставшуюся жизнь.

Все это, может быть, не стоило даже упоминания, если бы за этим отчетливо не просматривался новый, **крайне тревожный симптом**. В случае с 12-леткой, как и в случае со стандартами, явно высвечивалась набирающая силу еще и **«академическая» приватизация образовательной политики**. Методические лобби, удовлетворяя за счет школы свои бытовые и околонучные потребности, все более и более начинали нависать над этой политикой, определять ее направление и содержание, навязывать ей свои интересы, далекие от подлинных нужд и образования, и общества.

Эти корыстные интересы, как и положено, были хорошо закамуфлированы социально значимыми «аргументами» в пользу 12-летки. Тогда выдвигалось **два главных таких «социальных» аргумента** – ее якобы экономичность и ее якобы способность разрядить социальную напряженность в стране. Данные аргументы были насквозь фальшивыми.

Вступив на трон, министр образования в беседе с «Коммерсантом» высказал мнение, что на введение 12-летки «потребуется несколько миллиардов ежегодно»². Освоившись на этом троне и более глубоко постиг-

¹ Независимая газета. 1999. 2 апреля.

² Коммерсантъ. 1998. 29 ноября.

нув правила игры, он заявил, что эта акция «не потребует от государства ни копейки». «Из-за падения рождаемости, – разъяснял эту мысль министр, – через 10 лет в российской школе окажется на 30 % детей меньше. Стало быть, расходов тоже будет меньше. Но, перейдя на 12-летку, мы сможем предотвратить увольнение сотен тысяч учителей, которые по-прежнему остались бы без работы»¹.

Ожидаемое сокращение рождаемости в связи с «демографической ямой» – *главный, убойный «экономический» аргумент министерства в пользу 12-летки*, за которым не стояло *никаких* расчетов.

Взяющее отсутствие каких-либо экономических расчетов, экономических обоснований введения 12-летки вызвало повсеместное возмущение общественности. Начальник Главного управления образования администрации Самарской области Е. Коган указывал на абсолютное отсутствие экономической стратегии у министерства в вопросе перехода на двенадцатилетнее обучение. «У нас трещит фундамент школы, – отмечал Е. Коган, – а мы хотим над ней достраивать фактически еще два этажа. Может быть, есть смысл сначала укрепить фундамент?»².

Ту же мысль практически одновременно высказал директор известной московской школы А. Пинский: «Переход к 12-летке это и важнейший экономический вопрос. Если государство сегодня – в отношении образования, но не только – полный банкрот, то как можно ставить вопрос о расширении российского школьного предприятия аж на 20 %. Именно на 20 %, ибо сегодня в реальности мы имеем по преимуществу десятилетку. Какой-то театр абсурда: учителям не платят по полгода нищенскую зарплату, они бастуют и умирают от голодовок, а в Москве собираются умные люди и обсуждают, как в обанкротившемся предприятии расширить объемы на 20 %, причем без привлечения реальных и гарантированных инвестиций»³.

Аналогичные сомнения превалировали и в прессе по поводу экономической обеспеченности 12-летки. «При нынешнем финансировании народного образования, – отмечала газета "Труд", – при тех огромных дырах, которые латать не перелатать, добавить школам еще один год обучения просто-напросто невозможно. Нереально»⁴. «Надо же реально смотреть на то, что происходит в стране, – писали "Московские новости". – В нынешнее трудное время материального подкрепления для двух лиш-

¹ Время МН. 1998. 17 марта.

² Первое сентября. 1998. 22 декабря.

³ Там же.

⁴ Труд. 1999. 5 февраля.

них лет учебы нет»¹. «Откуда деньги еще на один год в школе, – спрашивала "Новая газета", – если и без него нынешняя школа еле сводит концы с концами, а зачастую, как известно, уже и не сводит?»². «Откуда появятся деньги, – повторяла тот же вопрос "Учительская газета", – если учителям до сих пор не отданы долги? Сколько затрат потребуют новые учебники, программы и т.д.?»³.

Ответа на все эти вопросы, естественно, не было. Ни министерство, ни РАО не представили обществу *ни единой* цифры расчетов по введению 12-летки. Это очевидным образом свидетельствовало об очередной *политической аванюре*, о традиционной ставке на российское «авось» – что, впрочем, по сути, одно и то же.

В итоге Государственная Дума в своем парламентском запросе, направленном 19 февраля 1999 г. правительству, с редким единодушием (только три депутата голосовали «против») вынуждена была констатировать, что «*в условиях почти повсеместной задолженности по выплате заработной платы учителям и персоналу общеобразовательных учреждений совершенно призрачны* финансовые возможности увеличения продолжительности обучения еще на один год»⁴.

Столь же призрачным предстал и *второй основной «социальный» аргумент* официальных ревнителей 12-летки, – что она, как отмечалось коллегией министерства, «может способствовать снижению социальной напряженности в стране», в частности – уменьшить давление на рынок труда и сократить подростковую преступность⁵.

Свои сомнения на этот счет не раз высказывали региональные руководители образования. По убеждению председателя Комитета по образованию администрации Воронежской области, президента Ассоциации развития образования Центрального Черноземья С. Рогачева, увеличение сроков обучения, напротив, может привести к росту количества детей с асоциальным поведением, поскольку детство затянется, а вступление во взрослую жизнь отодвигается⁶.

В принципе за стремлением сделать школу своеобразным социальным громоотводом стояло все то же отсутствие у нас не только

¹ Московские новости. 1999. 21–28 февраля.

² Новая газета. 1998. 16 ноября.

³ Учительская газета. 1999. 9 марта.

⁴ Первое сентября. 1999. 27 февраля.

⁵ Материалы коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ от 02.03.99. С. 11 (*далее – Материалы коллегии...*).

⁶ Учительская газета. 1999. 9 марта.

нормальной – какой-либо вообще *социальной политики*. Стояла попытка восполнить это отсутствие за школьный счет путем навешивания на школу несвойственных ей социальных функций и социальных задач, с которыми не справились государство и общество.

В этой связи наш выдающийся педагог Шалва Амонашвили с горечью отмечал: «Я могу понять, но мне трудно принять такие аргументы в пользу 12-летки, которые основаны на нынешнем сложном состоянии в государстве: государство, мол, не может гарантировать работу выпускникам школы и не в состоянии предоставить молодым людям условия для беспрепятственного поступления в вузы, *поэтому лучше задержать их в школе еще на один год – до призыва юношей в армию*. Или другой резон: государство не в состоянии предотвратить правонарушения несовершеннолетних, защитить свободную от школы молодежь от пагубных влияний – и опять-таки выход в продлении образования. *Во что же тогда превратятся 12 классы – не во временные ли изоляторы строгого содержания*»¹.

Эти слова о превращении 12-летки в социальный изолятор строгого режима, прозвучавшие в устах Ш.А. Амонашвили, который всегда чурался любой «политики» в образовании и для которого только гуманизм всегда был мериллом деятельности школы, на самом деле раскрывают *внутреннюю, глубинную охранительно-политическую или полицейскую суть* истинных побуждений адептов 12-летки. Именно поэтому их мало волнует то, едва ли не важнейшее последствие введения 12-летки, которое буквально вздыбило всю общественность, – переход выпускников прямо с порога школы за порог казармы. Как отмечали «Известия», «*при введении 12-летки главной проблемой является призыв в армию*. По закону установлен призывной возраст 18 лет. При переходе на новую систему его необходимо будет отодвинуть до 19 лет, иначе *возможен социальный взрыв. Это будет самая настоящая провокация*»².

Вот где *реальные* социальные последствия ускоренного введения 12-летки. И вот где ее *реальный* изоляторский социально-политический смысл: *задержать*, как точно отметил Ш. Амонашвили, выпускников «*в школе еще на один год – до призыва юношей в армию*». То есть сразу, без помех передать их из одного социального инкубатора в другой. Не важно, что этот другой инкубатор чем дальше, тем больше становится буквально опасен для жизни. Важно то, что «государственники», как им кажется, страхуют себя от излишних социальных напряжений.

¹ Вечерний клуб. 1999. 3 апреля.

² Известия. 1999. 11 февраля.

Этот скрытый *главный «резон»* был спонтанно озвучен на коллегии министерства, посвященной 12-летке, одним из ведущих его чиновников, заявившим, что переход из школы прямо в армию – это благо, так как меньше будет тех, кто «болтается на улице». Может быть, именно поэтому так лениво и с таким вялым спокойствием отбивалось министерство от требований родительской и педагогической общественности – *сначала решить проблему переноса срока призывного возраста хотя бы на год, а потом уже ставить вопрос о 12-летке*. В данном случае, к слову сказать, образовательное ведомство и РАО спокойно закрывали глаза на «мировые стандарты», на которые якобы ориентировано введение 12-летки: в развитом мире нет всеобщей воинской повинности, и призывной возраст там – 21 год.

Итак, *вопрос о 12-летке отнюдь не внутришкольный и не внутриведомственный. Это крупный социальный макропроект*, который затрагивает все общество, каждую семью, каждого ребенка. И потому данный вопрос не может и не должен решаться только на ведомственном уровне. Более того, здесь недостаточно даже решения правительства. *Вопрос о сроках школьного обучения должен быть разрешен только законом*.

Все сказанное выше – только **первый, социальный аспект 12-летки как масштабной, системной социально-педагогической проблемы**. Второй ее аспект – **внутриотраслевой, внутриобразовательный**.

Внутри самой системы образования вопрос о 12-летке также имеет не сугубо школьный, а *общесистемный* характер. Его невозможно решать в отрыве от судеб начального и среднего профессионального образования, вне связи с высшей школой. Но этот вопрос рассматривался либо изолированно, либо только через призму корыстных интересов ректоров вузов, вне общей стратегии системы образования.

Нагляднейший пример – резкое столкновение на коллегии по 12-летке «школьного» и «пэтэушного» главков министерства, обнажившее непонимание будущих взаимосвязей старшей ступени 12-летней школы (в частности ее политехнического профиля) и ПТУ. Как и абсолютную непроясненность вопроса о соотношении задач и принципов построения начальной профессиональной подготовки в 12-летке и общеобразовательной подготовки в профтехучилищах.

Другой ярчайший пример – жесткая установка образовательного ведомства и РАО на превращение старшей ступени 12-летки в так называемый *предуниверсарий* – подготовительную ступень к вузу. *Но эта уста-*

новка насквозь порочна. Она направлена, по сути, на отход от всеобщности полного среднего образования, провозглашенной Законом «Об образовании». Более того, она превращает школу в средство социальной селекции под видом подготовки школьников к вузу. В истории российского образования перед средней школой никогда не ставилась задача только подготовки к вузу. Школа всегда готовила и к жизни.

Названная установка была вызвана не только непрофессионализмом руководства образовательного ведомства, но и очевидным диктатом вузов в этом ведомстве. Их стремлением сделать систему образования сугубо вузоцентрической, окончательно подчинить школу своим интересам и откатить из нее нужных абитуриентов.

Между тем даже Генеральная прокуратура РФ в 1999 г. призвала к обузданию рыночной алчности ректоров вузов. В своем особом Представлении она констатировала, что вузы не только произвольно навязывают выпускникам школ требования, не соответствующие школьным программам, но фактически превращаются в *социальное сито* на пути этих выпускников к дальнейшему образованию. Прием в вузы, отмечала Генпрокуратура, стал приобретать *дискриминационный характер*, отесняющий от высшего образования малообеспеченные слои населения.

Очевидно, что предлагаемая министерством и РАО модель «смычки» 12-летки и вуза в виде «предуниверсария» только закрепляла, мало того, – стимулировала отмеченную *селективную, навязываемую вузами тенденцию в нашем образовании*.

Наконец, третий, важнейший – собственно образовательный аспект проблемы 12-летки, связанный с системным пересмотром содержания школьного образования, приведением его в соответствие с требованиями жизни. Именно этот *ключевой, фундаментальный аспект проблемы* был фактически исключен из всех рассуждений официальных трубадуров 12-летки.

Министерство и РАО выдвигали *два основных «педагогических» аргумента* в ее пользу: *продление сроков обучения в школе – 1) «позволит повысить качество образования» и 2) обеспечит «снижение учебной нагрузки школьников»*. При этом, как было видно из предложенного академией базисного учебного плана 12-летней школы и из разрабатываемых для нее стандартов, во внутреннем строе содержания школьного образования никаких изменений не предполагалось.

Посмотрим на *первый* из этих аргументов. Как известно, *качество образования* не является прямой производной от сроков обучения. «У нас было десятилетнее образование. Потом ввели одиннадцатилетнее, – от-

мечал В. Аванесов в "Независимой газете". – Улучшилось ли качество обучения в наших школах? Нет. А почему мы должны верить, что оно улучшится сейчас? Известно, что высокий уровень достигается не столько длительностью, сколько хорошей организацией учебного процесса. И, кроме того, созданием в школе современной учебной среды, наличием хорошо подготовленных преподавателей, высоким уровнем и своевременностью выдаваемой зарплаты, т.е. тем, чего нашей школе, увы, не хватает»¹.

Но отвлечемся от этой больной темы – зарплата и прочее, чего не хватало нашей школе: свет, тепло, канализация, водопровод, мел и другие житейские мелочи. Вспомним то, что говорилось ранее в связи с образовательными стандартами – *об омертвевших, схоластических знаниях*, вбиваемых в школе «ногами», по словам Е. Ямбурга, в голову ребенка. О знаниях, с которыми не знаешь, что делать в этой жизни. Единственный выход – их забыть. Это и путь самосохранения, который, кстати, активно используют наши дети, чтобы попросту не сойти с ума. Так что же – будем повышать «качество» этого мертвого груза и «качество» его «вбивания» посредством введения двенадцатого года обучения? «Не слишком ли это тяжелое испытание для психики ребенка?» – спрашивала Н. Давыдова в «Московских новостях»².

Академический базисный учебный план для 12-летки – «просто катастрофичный», отмечал Е. Бунимович³. Равно как и предлагаемые РАО образовательные стандарты, что воочию убеждает в лицемерии деклараций о повышении уровня образования и красноречиво показывает *истинную «методологию» нынешнего реформирования – повышать «качество образования», ничего не меняя в школе, более того, консервируя в ней все отжившее*. Увы, правы были «Новые Известия», говоря, что «мы опять пошли своим путем – формальных, а не качественных преобразований. И этот принцип, как ни печально признавать, становится особой приметой российской школьной политики в последние годы»⁴.

Между тем, как отмечало «Первое сентября», «важно не то, будем ли мы учить детей на год-два больше, а как мы это будем делать, на каком содержании? Нам почему-то сложно понять: массовое школьное образование вопиюще бедно сегодня не только потому, что злые чиновники не выделяют на него деньги, но и потому, что *ткань его перестала быть*

¹ Независимая газета. 1999. 2 апреля.

² Московские новости. 1999. 21–28 февраля.

³ Учительская газета. 1999. 9 марта.

⁴ Новые Известия. 1998. 25 августа.

конкурентоспособной. За такую школу, какая у нас сейчас есть, общество инстинктивно не хочет платить»¹.

Теперь *о втором ведущем «педагогическом» аргументе* рыцарей 12-летки – «о том, что она позволит снизить учебную нагрузку школьников».

Как уже говорилось ранее, перегрузка учащихся стала сегодня основной внутренней бедой школы. В анекдотической форме это подтвердил сам министр образования, сообщив, что нагрузка старшеклассников, с учетом всех видов работ и заданий, составляет 167 часов в неделю, при том, что в неделе всего 168 часов².

Но 12-летка как разгрузка – это ложь. На те же виды работ и заданий при ней потребуется 153 часа в неделю, или 21 час 50 минут в сутки. И это разгрузка? Это *профанированный способ разгрузки детей*, по сути, повторяющий недавнюю провалившуюся попытку перевести все школы на шестидневную рабочую неделю. Опыт ничему не учит наших вождей. Вновь тычемся в одну и ту же стену. Ведь и тогда намеривались разгрузить школу, как отмечали «Московские новости», «фактически по схеме будущей реформы: шестидневная школьная неделя вместо пятидневной – это все равно, что двенадцатилетка вместо десятилетки»³.

В материалах министерской коллегии и в документах РАО беспелляционно утверждалось, что «*снижение недельной учебной нагрузки при сохранении сложившегося содержания общего образования (?!) является одним из главных оснований увеличения срока обучения на один год*»⁴. Но эта исходная посылка *глубоко ложна* – а кто сказал или доказал, что надо сохранять отжившее содержание школьного образования? Кроме того, она предельно *механистична* по своей сути. Она исходит из известного принципа: тех же щей, да пожже влей – раздели эти щи не на 11 (сегодня фактически 10), а на 12 тарелок.

Практически нам предлагали надстроить над треснувшим зданием содержания школьного образования еще двенадцатый этаж. Якобы для того, чтобы снять учебные перегрузки. Не меняя при этом сами *принципы построения содержания школьного образования*, которые и *являются главным источником перегрузки*. Это все тот же тупиковый, экстенсивный путь, густо замешанный на неискоренимом непрофессионализме, который все более становится *социально опасным для детства*.

¹ Первое сентября. 1999. 23 января.

² Время МН. 1999. 17 марта.

³ Московские новости. 1999. 21–28 февраля.

⁴ Материалы коллегии... С. 7.

Данное обстоятельство было очевидно всем. «Если уж в РАО, – отмечалось в "Комсомольской правде", – так беспокоятся о том, что школьная программа слишком перегружена – *логичнее изменить структуру преподавания, перелопатить базисный учебный план, сделав упор на те знания, которые действительно нужны выпускнику*. А не размазывать кашу еще на год, надеясь вдолбить больше знаний... От механического увеличения учебных часов еще никто умнее не становился. Беда нашего выпускника не в том, что он много знает, а в том, что *не может, не умеет применить свои знания в реальной жизни*. Что и подтвердил, между прочим, совсем недавно анализ уровня подготовки школьников разных стран»¹.

Итак, **истинный, главный смысл введения 12-летки**, по замыслу ее адептов, – консервация нынешней школы в рамках двенадцатилетнего обучения, закрепление все нарастающего отрыва содержания школьного образования от жизни. Тогда как необходимо **глубокое, внутреннее, системное обновление этого содержания**. Тогда и только тогда введение 12-летки имело бы сущностный педагогический смысл.

И здесь опять распустье. Здесь – лакмус, опознавательный знак для образовательной политики, которая была пропитана фантомом 12-летки. Она ограничивалась лишь декларациями и разговорами о будущем. Что, как известно, лучший способ уклонения от решения острых проблем в настоящем.

Не случайно 12-летка получила резкий отпор на парламентских слушаниях, проходивших 15 июня 2000 г. Они явились **символическими** по двум причинам: это было **первое политическое обсуждение** проблемы 12-летки, **в ходе которого все политические силы, участвовавшие в обсуждении, решили наложить мораторий на 12-летку**.

Парламентские слушания по вопросу введения в школу двенадцатилетнего обучения были воистину **знаковым событием**. Знаковым, потому что **впервые** обсуждение проблемы 12-летки вышло за рамки ведомства (будь то коллегия министерства, президиум РАО, январское отраслевое совещание 2000 г. и т.д.), и **впервые** ведомственная номенклатура столкнулась в прямой дискуссии с общественным мнением. Это соприкосновение для ведомства оказалось погромным. Его растерянность была вполне очевидной. Фактически на слушаниях ставился **корневой вопрос**: какой путь в образовании выбрать? Путь, как сказала депутат Л. Глебова, раскрашивания фасада и надстраивания этажей к зданию, которое вот-вот рухнет, или путь капитального ремонта этого здания?

¹ Комсомольская правда. 1999. 3 февраля.

Итак, с самого начала проект введения 12-летки был похож на дымовую завесу, скрывающую от общества реальные проблемы школы. Парламентские слушания 15 июня 2000 г. развеяли этот дым. Оставалось надеяться, что у ведомства хватит мужества признать очевидное и отказаться, хотя бы на время, от провалившейся авантюры.

Но у ведомства мужества на это не хватало. Точку в затянувшемся споре о 12-летке поставил в 2001 г. президент В. Путин. В ходе обсуждения на заседании Государственного совета РФ программы модернизации образования (о чем речь пойдет далее) он заявил, что сначала нужно опделить, чему учить, а потом уже решать, сколько потребуется для этого времени.

Попытки клерикализации образования

Ранее уже говорилось о влиянии на образовательную политику трех опытных игроков на поле образования – КППФ, Российской академии образования и аппарата самого Министерства образования. Они-то и произвели на свет те продукты, о которых выше шла речь и которые свидетельствовали, мягко говоря, о явном дефиците профессионализма и ответственности в образовательной политике конца 1990-х гг.

Но был на этом поле и четвертый, значительно более сильный игрок – Русская православная церковь, которая внесла в образовательную политику элемент куда более грозный и тревожный – ***активное внедрение и достаточно бурное развитие ее клерикальной составляющей***, достигшей в настоящее время своего апогея.

Данная страница новейшей истории нашего образования поучительна не столько для ее участников (хотя я полагаю, что православный фундаментализм не извлечет из нее никаких уроков), сколько для будущего образовательной политики и, главное, – для будущего российского образования. Она говорит о том, что в политике существуют грани, преступать которые противопоказано. В частности – грань между государством и церковью, как бы доброжелательны ни были их отношения. Человечество эту истину усвоило уже давно: ***«Богу – Богово, кесарю – кесарево»***. И попытки либо по «забычивости», либо в целях экспансии перешагнуть эту грань – даже при видимости первоначального успеха – в конечном итоге всегда оканчивались крахом.

Чтобы моя позиция была понятной, обозначу ее сразу. Я с глубоким уважением отношусь к религии и к верующим людям. Но я, говоря словами К.Д. Ушинского, «не выношу поповщины». То есть профанации религиозного чувства в интересах клерикального клана. Считаю, что ре-

лигия – частное дело каждого, я не приемлю ее насильственного насаждения. Ибо это – первый признак тоталитаризма, тоталитарного мировоззрения. Тем более насаждение одной из религий, причем в такой форме, которая представляет собой, во-первых, надругательство над Конституцией страны и, во-вторых, – циничную провокацию по отношению к людям других религий, живущим в России.

Есть много цивилизованных способов удовлетворить возросшую, по понятным причинам, потребность наших людей в вере. Для этого не нужно возвращаться в средневековье или пытаться светское государство превратить в конфессиональное. Для этого нужно только одно, – чтобы церковь, подобно всем другим социальным институтам, нашла, наконец, свое адекватное место в современной цивилизации.

И еще – пора бы понять один из основных законов жизни: все, что насаждается силой, в конечном итоге всегда дает обратные результаты.

Подготовка церкви к завоеванию школы

Стремление церкви начать нашествие на школу, на образование проявилось не вчера. Еще в 1992 г. руководство РПЦ громкогласно заявило в прессе, что **«церковь завоеет школу»**. После чего мне, как министру образования, пришлось вести длительные переговоры с этим руководством по поводу того, что милитаристская лексика, типа «завоеем», не свойственна духовному сану и что школа у нас отделена от церкви. Это было указано в Законе «Об образовании», и позже – в Конституции РФ.

Однако властью был сделан роковой компромиссный шаг. Первый постперестроечный закон о свободе вероисповеданий констатировал светский характер образования, но одновременно предусматривал возможность преподавания в школах религиозных дисциплин. Однако в законе специально оговаривалось, что указанные дисциплины должны иметь информативный характер, а их преподавание не может сопровождаться исполнением религиозных обрядов.

В соответствии с этим законом министр образования Е.В. Ткаченко направил в 1993 г. в регионы информационное письмо, разрешающее факультативное преподавание предмета **религиоведение**, который предусматривал ознакомление учащихся с основами знаний о мировых религиях. Но при этом в письме достаточно жестко указывалось, что «в школе недопустимо религиозное или атеистическое воспитание в любых формах». Такая практика и существовала в школе до 1997 г.

Как еще раз подтвердил опыт, любой компромисс с агрессивно настроенным и недобросовестным партнером создает плацдарм для эскала-

ции. Равно как и любая научная, педагогическая неточность, тем более закрепленная в праве, расчищает поле для этой эскалации.

Для средней школы термин «религиоведение» был крайне не удачен в силу, во-первых, своего абстрактно-теоретического характера (это скорее предмет академических занятий) и, во-вторых, возможности его многозначного толкования (чем в итоге и воспользовалась РПЦ). В ходе реформы 1992 г. планировалось введение в школу другого курса (причем в рамках предмета «История») – ясного и конкретного курса «История мировых религий», который бы восполнял многочисленные лакуны в нашем культурологическом и историческом образовании. Но этого не случилось.

Между тем в конце 1990-х гг. РПЦ развернула второй, уже более мощный виток наступления на образование, и с тех пор оно идет по нарастающей. Новый, пролоббированный Московской патриархией закон о свободе вероисповеданий, принятый в 1997 г., разрешал преподавание в государственной школе уже *уроков религии*. (РПЦ аргументировало этот шаг, в частности, отмеченной выше возможностью разного толкования термина «религио-ведение». Идеологи церкви выпрямили ситуацию, заявив, что лучший вид «религио-ведения» – это «ведение», т.е. изучение самой религии.) Правда, проведение этих уроков религии еще обставлялось рядом условий: по просьбе родителей, с согласия детей, по согласованию с органами местного самоуправления и опять же вне рамок образовательной программы.

Однако в любом случае *это было антиконституционно. В светской школе светского государства по определению не может быть уроков религии*. Или тогда надо менять Конституцию. Но в России почти все, включая РПЦ, идут в обход не только основного закона страны, но и вообще – в обход законов.

В том числе и Министерство образования. На седьмых ежегодных Рождественских чтениях (которые вот уже много лет являются главной ареной церковных притязаний на образование) руководство министерства 30 января 1999 г., заявило о стремлении «*восстановить руководящую роль духовно-нравственных ценностей в образовании*» и «*необходимое для возрождения России исповедание веры*». В качестве первого шага в этом направлении министерство приняло предложение Патриарха о создании совместной светско-религиозной комиссии, цель которой, по существу, состояла в церковной цензуре государственных образовательных стандартов, учебных программ и учебников. Кроме того, министерство, нарушая Закон «Об образовании», обещало принять меры для «*более полного удовлетворения потребностей верующих в классах и аудиториях государственных образовательных учреждений*».

«Не удивительно, – отмечали "Известия" – что два дня спустя с трибуны тех же Рождественских чтений один из самых активных церковных политиков – митрополит Смоленский и Калининградский (ныне Патриарх) Кирилл заявил, что *сейчас есть все, в том числе и законодательные, возможности, чтобы православное образование вошло в систему светского образования России*. В том, что оно принесет в школу отнюдь не либеральные ценности, можно не сомневаться. Именно направленность на формирование либерального стандарта жизни и приверженность антропоцентрическим концепциям митрополит назвал главными недостатками нынешней системы светского образования. Исправить такое положение и *сформировать у учеников "стандарт мышления, основанного на православном предании", призвана православная педагогика*¹.

Это суждение митрополита Кирилла, который являлся главным идеологом клерикализации образования, более чем показательное. *С политической точки зрения*, «стандарт мышления», основанный на каком угодно «предании» – *это первый признак тоталитаризма. С педагогической точки зрения*, любой «стандарт мышления» – *это кредо авторитарной* (в том числе тоталитарной) *педагогике*.

Показательно и то, что названную идеологию навязывает школе демократического государства, каковым является Россия согласно статье 1 Конституции Российской Федерации, один из «неравноудаленных олигархов». По данным «Московских новостей» (25–31 марта 2005 г.), владыка Кирилл открывает «список "олигархиреев"», т.е. долларовых церковных миллиардеров, но «предпочитает держать в строжайшей тайне свои финансовые дела».

Вот кто на деле правит идеологический бал в посттоталитарной России.

Еще до названных Рождественских чтений, в октябре 1998 г. отдел катехизации и образования Московской патриархии обратился в Министерство образования с просьбой подготовить новое информационное письмо, где бы определялся порядок катехизации, преподавания учащимся основ православной веры. В том числе было предложено «провести четкую грань между религиоведением и *катехизацией*, которая предусматривает благовейное отношение к изучаемому предмету, *использование на уроках предметов культа*, появление законоучителя в соответствующей одежде, *а также совместные молитвы учеников*». Отдел также предложил обязать школьную администрацию выделять помещения под такого рода факультативы, а также в обязательном порядке информиро-

¹ Известия. 1999. 3 февраля (выделено мной. – Э.Д.).

вать учащихся и их родителей о возможности посещать катехизические занятия.

Однако тогда еще у министерства не хватало смелости взять на себя ответственность за решение этого вопроса. Оно отказалось рассматривать его в централизованном порядке и порекомендовало *«в каждом конкретном случае определять порядок проведения таких уроков на основе договора с местными органами образования»*. Иными словами, министерство перевело стрелку ответственности на регионы. Но уже 4 июня 1999 г. оно, под напором РПЦ все же направило на места инструктивное письмо, где говорилось о возможности обучения школьников религии *«вне образовательной программы»* и предлагалось *«предоставлять школьные помещения религиозным организациям»*. То и другое было противоправно, ибо противоречило Закону «Об образовании», первая же статья которого четко указывала, что *«в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах управления образованием создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций (объединений) не допускается»*.

Фронтальное наступление церкви на образование

Далее события развивались еще стремительней. И уже по двум направлениям – отдельно церковное завоевание школы, отдельно – вузов. В вузах дело разворачивалось в направлении введения «Теологии» (Богословия) в курс высшей школы. И разворачивалось быстрее благодаря печально знаменитому, беспрецедентному в истории отечественного образования письму в поддержку введения «Теологии» в вузы от 21 января 1999 г., подписанному Патриархом Московским и всея Руси Алексием II, президентом Российской академии наук Юрием Осиповым, президентом Российской академии образования Николаем Никандровым и ректором Московского государственного университета Виктором Садовничим.

Как отмечал в «Независимой газете» М. Шевченко в статье «Богословие вместо коммунизма», «российские светские высшие учебные заведения вступили в новую эпоху своего существования – теперь в их стенах с 1 сентября 2000 г. впервые в истории отечественного высшего образования будет официально преподаваться новая специальность "Теология"»¹. По разъяснению Министерства образования, эта специальность включалась в перечень направлений подготовки бакалавров и магистров,

¹ Независимая газета. 2000. 22 марта.

а также в перечень специальностей подготовки дипломированных специалистов. В государственных вузах будут обучать по академическим степеням «бакалавр теолог» и «магистр теолог», а также готовить дипломированных специалистов с квалификацией «теолог». Стандарт по специальности «Теология», сообщало министерство, был разработан специалистами Православного Свято-Тихоновского богословского института и «рассчитан на православное богословие, но по желанию может быть модернизирован применительно к иным вероисповеданиям».

Что в сущности все это значило, если очистить смысл от шелухи слов? Это означало две противоправные вещи: 1) *государственные вузы перестают быть светскими*, коль скоро в них преподаются духовные предметы и 2) *церковь в государственных вузах на государственные средства готовит кадры для себя*. То есть мало того, что РПЦ еще раз насилует Конституцию РФ, она при этом еще обкрадывает государство.

Пытаясь отчасти оправдать Патриарха, «Независимая газета» писала: «По сведениям "НГ", инициатором письма и стандарта выступал не Патриарх, как это можно было бы предположить, а представители государственных научных учреждений, *особенно Российской академии образования*. По большому счету Церковь заинтересована в ведении государственного стандарта по специальности «Теология» всего лишь для того, чтобы выдавать соответствующие государственные дипломы выпускникам духовных учебных заведений. Но обычно осторожный в вопросах взаимоотношений с государством и постоянно подчеркивающий, что Церковь от государства отделена, Патриарх в этот раз совершил ошибку. Пойдя на поводу у дурных советчиков, он дал повод противникам РПЦ обвинить ее в претензиях на духовную власть в стране»¹.

Вместе с тем «Независимая газета» не могла не признать следующее весьма существенное *политическое обстоятельство*. «В принятом постановлении заложена и опасность "цивилизационного кризиса", особенно нежелательного в сегодняшней России. Акцент, сделанный Министерством образования на возможности введения в регионах традиционной для них теологии, открывает возможности для культурного сепаратизма, неизбежно превращающегося со временем в сепаратизм политический. Тем более что теология будет преподаваться в государственных вузах, что уже само по себе придает ей политическое значение. Например, в некоторых регионах России язычество утверждено в местных законах как традиционная религия. Готовы ли Министерство образования и Московская Патриархия к преподаванию в марийских вузах традиционной для ма-

¹ Там же (выделено мной. – Э.Д.).

рийцев теологии поклонения березовым рошам? О проблемах, связанных с исламом, даже упоминать страшно»¹.

На указанные выше обстоятельства с тревогой и почти теми же словами обратила внимание и «Учительская газета»: «Размываются границы между светским и религиозным образованием. Этот факт настораживает многих. Оппоненты новой дисциплины утверждают, что общая часть стандарта по теологии почти полностью повторяет стандарты религиозоведения. Вторая его часть позволяет выпускникам работать священнослужителями. Значит, Московская Патриархия получает возможность за счет государственного бюджета, т.е. налогоплательщиков, решать свои кадровые вопросы, а ведь не все из них – православные. Теологов будут готовить на узкопрофессиональной основе: специалистов в православии, исламе, иудаизме. Вряд ли они смогут объективно решать вопросы, связанные с отношениями между людьми разных вероучений. Думаем, необходимо еще раз напомнить и то, что в России XVIII – начала XX веков в высших учебных заведениях не создавались специальные богословские факультеты, а отдельные дисциплины, имеющие отношение к церкви, входили в общегражданские курсы. Богословие же изучалось лишь в духовных школах. Кроме того, теология есть не во всех религиях. В буддизме, например, она отсутствует. Некоторые противники введения теологии опасаются также культурного сепаратизма, неизбежно превращающегося в сепаратизм политический. Интересно, как быть тем регионам, где традиционная культура связана с язычеством? У марийцев, например. Готово ли Министерство образования к преподаванию в марийских вузах традиционной для них теологии поклонения березовым рошам? О проблемах, связанных с исламом, и говорить не приходится.

Это лишь некоторые вопросы, спровоцированные возможным появлением богословия в светских вузах»².

Как видим, клерикализация высшей школы, введение обязательного курса «теологии», которого **никогда** не было в вузах России с момента их возникновения в XVIII веке, серьезно обеспокоила прессу, общество, образовательное сообщество. Но это несколько не беспокоило, напротив устраивало руководство Министерства образования и двух президентов – Российской академии науки и Российской академии образования. Теперь становилось понятным, почему *«самое важное»* президент РАН видел *«в том, чтобы общими усилиями мы устранили разделение ученых на светских и церковных»*. И при этом не жалел ни сил, ни средств на поддержку

¹ Там же.

² Учительская газета. 2000. 28 марта.

новой отрасли «гуманитарного» знания – «серафимоведения» (не от ведения серафимов или Серафимовича, а от Серафима Соровского). И это в то время, когда страна, ее лучшие интеллектуальные силы мучительно ищут цивилизационные пути развития России.

В том беспрецедентном январском письме 1999 г. Патриарха, Ю. Осипова, Н. Никандрова и В. Садовниченко, о котором упоминалось ранее, ставился вопрос не только о необходимости введения «Теологии» в высшую школу. Проблема, как и подобает людям подобного ранга, была поставлена глобально: *«найти формы религиозного образования в средней школе и вузах»*. И поиски таких форм для средней школы велись РПЦ и Министерством образования более чем активно.

Эти поиски преследовали цель ввести в школу преподавание Закона Божия и основ православного вероучения. Цель сия не рекламировалась, а, напротив, обманно прикрывалась якобы намерением ввести курс «Основы православной культуры». Данный обман разоблачила та же «Независимая газета»: «Схема лоббирования изучения православия в светской школе была разработана Московской патриархией уже давно. Вот как описывает ее Патриарх Алексий II в письме от 1999 года, адресованном местным архиереям: "если встретятся трудности с преподаванием основ православного вероучения, назвать курс "Основы православной культуры". Это, по мнению Патриарха, не вызовет возражений у педагогов и директоров светских учебных заведений, "воспитанных на атеистической основе"»¹.

Иными словами, православное вероучение в школу – любой ценой. Даже ценой подлога. Как замечалось по этому поводу на сайте «5 баллов – ру», «думается, что после этого *все разговоры о светском характере православного образования в школах отпадут сами собой*».

Итак, к концу 1990-х гг. у РПЦ уже был немалый опыт факультативного преподавания Закона Божия, и теперь она добивалась включения основ своего вероучения **в базовую школьную программу** под видом «Основ православной культуры».

В начале марта 2002 г. Министерство образования разослало в регионы программу содержания учебного предмета под названием «Основы православной культуры». «После просмотра этой программы, – писал в "Независимой газете" О. Недумов в статье "Российская школа перестает быть светской", – становится ясно, что **на деле школьникам будут преподавать Закон Божий, а отнюдь не "православную культуру"**. Более того, основные пункты программы по своему содержанию фактически

¹ Независимая газета. 2002. 11 ноября.

совпадают с курсами, преподаваемыми в православных духовных семинариях. Например, раздел "Православная христианская картина мира" представляет собой классический курс догматического богословия, включающий в себя православное учение о Боге и Церкви, творении мира и человека, ангелах и падших духах. Курс "История православной религии и культуры" явно заимствован из учебников Закона Божия и начинается с грехопадения прародителей. Раздел "Православная словесность" включает в себя подробный разбор Ветхого и Нового Заветов, жития святых, а также различных богослужебных текстов. Раздел "Нравственная культура православия" явно списан с курсов нравственного богословия. Пункт программы под названием "Православие – традиционная религия русского народа" подразумевает курс по истории Русской Православной Церкви. Таким образом, *под видом светской религиозоведческой дисциплины дети будут получать чисто конфессиональное богословское образование...* Если судить по программе, разосланной Министерством образования, этот предмет даже с большой натяжкой нельзя назвать светским».

Автор названной статьи отметил и другой важнейший *политический аспект данной проблемы*. «Повсеместное введение "православной культуры" – писал он, – будет расшатывать и без того непростые межрелигиозные и межконфессиональные отношения в России. Ведь Минобробразования разработало программу изучения только православной культуры, забыв при этом о других традиционных религиях. Представители последних уже осторожно выражают свое недовольство. Председатель Центрального духовного управления мусульман России Талнат Таджуддин заявил в интервью Интерфаксу, что в обязательную программу средних школ необходимо ввести общий курс, который позволил бы ознакомить детей с основами всех традиционных религий России».

Министерство образования заявило, что оно вовсе не намерено делать «православную культуру» предметом, обязательным для всех школ. «На первом этапе этот предмет может вводиться только в рамках регионального компонента или в рамках школьного компонента, определяемого самой школой», – было заявлено в интервью Интерфаксу. Министерство уверяло, что и в этом случае курс «православной культуры» не будет обязательным.

Однако оно не учло другого политического обстоятельства. И региональный и школьный компоненты являются частью *государственного стандарта общего образования*. Значит, курс «Основы православной культуры» получает статус *государственного* учебного предмета. И это с той его программой, о которой говорилось выше. Не очевидно ли в этой

связи, что Министерство образования тем самым серьезно дискредитировало государство? Любопытен в этом отношении пример США, где в соответствии с «Правилами о религиозных проявлениях и выражениях взглядов для федеральных служащих», подписанными президентом Клинтонем в 1997 г., считается недопустимой даже «видимость государственного поощрения религии».

Политический смысл клерикализации образования

Говоря ранее о действиях РПЦ по внедрению, при поддержке Министерства образования, конфессионального богословского образования в среднюю и высшую школу, мы подчеркивали только один важнейший политический аспект этих акций – ***попытку клерикализации российского образования***. Однако за всем этим у многих участников таких акций стояло иное, более общее и грозное явление – ***махровая политическая реакция тоталитарного типа***.

Вот как описывает сущность этого явления известный правозащитник Е.В. Ихлов: «РПЦ превращается в идеологический отдел ЦК КПСС. Действительно, мозговой центр Московской патриархии уже не удовлетворяется статусом творческого союза. Они хотят обеспечить обществу националистически-клерикальную государственную консервативную идеологию, которая займет место разгромленной коммунистической и либеральной. РПЦ – точнее, ее верхушка – становится главным идеологическим оппонентом правозащитников, более того, она вовлечена в процесс разработки доктрины «консервативной революции» в России. За красивыми фразами скрывается примитивная суть этой идеологии: человеку, "во власти сущему" – чиновнику, депутату, прокурору, – позволено больше, чем остальным людям»¹.

Известно, что истинные, скрытые цели тайных политических идеологов подобного толка обычно выбалтывают их правоверные сатрапы. В данном случае в качестве одного выступил идеолог клерикализации образования, президент (заметим, государственной) Российской академии образования Н.Д. Никандров. Чтобы было понятнее, о чем идет речь, приведем фрагмент выступления г-на Никандрова на Рождественских образовательных чтениях 2001 г.

Говоря о значимости для России клерикализации образования, этот рупор реакции, и не только в образовательной сфере, вещал:

А если идти еще глубже, это все часть более общей и очень важной проблемы – проблемы российской национальной идеи. Об этом уже не-

¹ Московские новости. 2005. 15–21 июля.

мало сказано, достаточно давней попыткой ее осмысления была давно предложенная Сергеем Семеновичем Уваровым российская национальная идея "православие, самодержавие, народность" (1833 г.). Разумеется, для большинства россиян самодержавие как способ правления ушло безвозвратно, но идея православия, патриотизма, народности остались и, на мой взгляд, по-прежнему незыблемы. И сейчас для меня несомненно, что при наличии в образовании многих конкретных вопросов, которые так или иначе надо решать, наиболее значимым будет все же вопрос: в какой мере та или иная педагогическая система, то или иное содержание воспитывают человека в этой системе основных ценностей – православия, патриотизма, народности? Попытки заменить их перечислением подобранных на потребу дня красивых и, бесспорно, имеющих смысл понятий типа достойной жизни, правового государства, гражданского общества, рыночной экономики с их многочисленными и очень разными расшифровками и признаками напоминают мне поиск подлинных драгоценностей в магазине «Тысяча мелочей». Не потому, что слова эти мало значимы, но потому, что они, включая Россию в общий поток мировой истории, никак не показывают ее собственной роли, ее особенностей.

Итак, «православие» вместо «достойной жизни» и «гражданского общества» как «особенность» российской жизни – это покруче любых «черносотенцев».

«Как мы видим, – отмечала газета "Время МН", публикуя эту циничную, откровенно реакционную тираду, – и ведомство, и педагогическая наука готовы передать школу церкви, вернуться на 10 веков назад и вместо коммунистического воспитания *сделать основой педагогики "православие, самодержавие, народность"*. Очевидно, *третьего для них не дано*. Надо признать: это самый эффективный способ превратить уваровскую триаду в национальную идею – строить на ней образовательную политику. Но хочет ли этого общество?»¹.

Ни общество, ни, как оказалось, власть этого не хотят. Наиболее жестко на эту тему высказался бывший тогда заместителем руководителя аппарата правительства Алексей Волин, который в интервью газете «Газета» отмечал: *«Как светское государство Российская Федерация не должна позволять преподавать в государственной школе любое религиозное учение*. Оптимально – за пределами здания школы. Уже странно то, что Министерство образования занимается разработкой стандартов факультативного образования. По моему мнению, *от этого документа веет средневековьем и мракобесием... Если говорить вообще о преподавании православия, то в условиях многонационального и многоконфессионального государства это опасно*. ...Религия – сугубо индивидуальное

¹ Время МН. 2001. 25 апреля.

дело каждого человека. Если в семье считают что ребенок должен знать про ангелов и духов, его отведут в воскресную школу при церкви. А если государство начинает считать возможным, вмешиваться в личную жизнь граждан и указывать, во что им верить и что думать, – *это первый признак тоталитаризма*¹.

Агрессивная экспансия РПЦ в образование встретила не только резкое неприятие общества и образовательного сообщества, но и жесткий отпор других конфессий в России. Возникшее межконфессиональное противостояние, чреватое серьезным взрывом, получило широкое освещение в прессе. Говоря об этом событии, произошедшем в начале марта 2005 г., известный журналист А. Солдатов в статье «Богу – Небогово» писал: «В Московской патриархии до сих пор не могут определить своего отношения к неожиданному, "предательскому" заявлению "братьев-мусульман". В начале марта Совет муфтиев России провел в Москве расширенное совещание, посвященное проблемам исламского образования. Его итогом стало короткое, но совершенно сенсационное обращение к Президенту, Правительству и Федеральному собранию РФ. Основная идея обращения – ни в коем случае нельзя в российских школах преподавать религию по конфессиональному принципу, т.е. отдельно православие для православных, ислам для мусульман, буддизм для буддистов и т.п. Нельзя делить классы и учебники по этому принципу, нельзя допускать к образованию профессиональных служителей культа. ...Торпедированная концепция Московской патриархии содержала множество противоречий. Но главным было то, что ее реализация *превращала бы российскую школу в клерикальную, т.е. уничтожало бы принцип отделения школы от церкви*»².

Глумление над Конституцией

Однако оптимизм прессы был преждевременным. РПЦ не собиралась сдаваться. «Бой под ковром» продолжался. Когда новый министр образования и науки А. Фурсенко на Рождественских образовательных чтениях 2006 г. заявил, что министерство будет вводить в школу не «Основы православной культуры», а курс «Истории мировых религий», он был буквально освистан православной аудиторией.

В итоге и пресса, и общество недооценили дефицит здравого смысла у РПЦ, ее необузданную агрессивность, стремление церковной олигархии

¹ Газета. 2002. 15 марта (выделено мной. – Э.Д.).

² Московские новости. 2005. 11–17 марта (выделено мной. – Э.Д.).

идеологически подмять под себя государство. Равно как и переоценили они силу и степень прозрения этого государства, которое вновь оказалось и бессильным, и политически слепым. Такой же оказалась и его образовательная политика, которая сделала очередной антиконституционный зигзаг. С 2006/07 учебного года предмет «Основы православной культуры» (ОПК) официально разрешено вводить в школу.

При этом Минобрнауки повторило дешевый трюк прежнего министерства. То ли по собственному недоумию, то ли, как водится, принимая нас всех за недоумков, оно отдало ОПК на откуп региональному компоненту государственного стандарта общего образования, лживо заявив при сем, что оно якобы не вправе вмешиваться в содержание регионального компонента.

Но это, действительно, не только тройная ложь, но и тройное нарушение закона.

Во-первых, образование в соответствии с Конституцией РФ – предмет совместного ведения Федерации и ее субъектов. И министерство обязано корректировать региональный компонент, если он включает в себя материал, который не соответствует правовым нормам, в данном случае Конституции РФ и Закону РФ «Об образовании». Напомним, что при Минобрнауки существует Федеральная служба по надзору в сфере образования. И ее главной целью, первой обязанностью, согласно постановлению Правительства РФ от 6 апреля 2004 г. № 159, является **«контроль за исполнением законодательства в области образования»**.

Во-вторых, и об этом уже говорилось ранее, входя в региональный компонент государственного стандарта общего образования, ОПК получает статус **государственного** предмета, что по определению невозможно в светской школе светского государства.

В-третьих, наконец, министерство не только пренебрегает своей миссией по контролю за исполнением законодательства в сфере образования, но и **вводит в светской школе преподавание конфессиональных предметов за государственный счет**.

Это злоупотребление или ошибка? Кто от кого отделен? Еще немного и мы станем конфессиональным государством. Или уже стали?

По крайней мере, как отмечала «Независимая газета», уже сложился «властный тандем церкви и государства». На очередных рождественских чтениях 2011 г. обозначилось явное «стремление к повсеместному расширению преподавания основ религиозных культур в государственных учебных заведениях. Патриарх напомнил, что в 2011 г. этот курс будут изучать около 500 тыс. школьников. Несмотря на то, что результаты апробации "основ" еще неизвестны и будет подводиться только этой вес-

ной, предстоятель РПЦ уже счел возможным заявить, что "общество приняло и одобрило эксперимент" и его необходимо вводить уже на федеральном уровне». По словам «Независимой газеты», противоречия с Конституцией, декларирующей светский характер нашего государства, Патриарх в этом не видит: «Россия является светским государством, но это ни в коей мере не означает возможности ограничения прав и свобод верующих»¹.

В этом тезисе Патриарха – явная подмена на уровне подлога. То, что Конституция и Закон РФ «Об образовании» не предусматривают преподавания религии в школе, отнюдь не означает «ограничения прав и свобод верующих», которые могут изучать религию вне *государственных* образовательных учреждений.

Итак, каков итог всей этой клерикальной эпопеи?

1. От длительной противоправной осады сферы образования РПЦ перешла к откровенной демонстрации того, кто в доме хозяин, к прямому попранию Конституции Российской Федерации, что ***должно стать предметом рассмотрения Конституционного суда РФ.***

2. Данную акцию в поликонфессиональной стране нельзя не расценить ***как откровенную политическую провокацию, как покушение на национальную безопасность и разжигание межконфессиональной розни.***

Тем более, что все остальные конфессии России, как мы видели, резко выступили против такой идеологической экспансии РПЦ (поддержав оптимальную и в политическом, и в культурологическом, и в педагогическом плане идею создания курса «Истории мировых религий»).

3. Вся эта клерикальная эпопея свидетельствует не о декларируемом всюду укреплении государства, а напротив, о его ослаблении, о его прислужнической роли в своем собственном доме, в сокрушительном ***поражении государства и его образовательной политики в решении одного из ключевых вопросов общественного бытия и общественного уклада – в каком государстве мы живем: светском или конфессиональном.***

Будем считать, что это поражение временное. Ведь не навечно мы обречены жить в инвалидном государстве. И не возвращаться же нам, действительно, во мрак средневековья.

¹ Независимая газета. 20011. 25 января.

Часть III

НЕДОЛГИЙ ВОЗВРАТ К РЕФОРМАТОРСКОМУ КУРСУ. ПОПЫТКА МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

12. Модернизация российского образования – новый вектор образовательной политики

Стратегический итог образовательной политики второй половины 1990-х годов

Три фундаментальные обстоятельства определили **крайне негативный стратегический итог** образовательной политики второй половины 1990-х гг.:

1. **Явная тенденция отката**, спровоцированная действиями объединенного образовательного ведомства в 1996–1999 гг., которое сумело перевести образовательную политику из состояния **застоя** в состояние нарастающего **регресса**, отражавшего общий регресс в политической и социально-экономической жизни страны.

2. **Политический авантюризм**, что привело как к жестокому провалу «очередному этапу» реформы образования в 1997–1998 гг., к всеобщему неприятию образовательной политики, так и к полной дискредитации самого правительства.

3. **Неспособность образовательной политики не только решать, но и увидеть ключевые проблемы образования, требующие незамедлительных действий**; подмена их псевдопроблемами – типа 12-летки.

Все это резко обостряло ситуацию в российском образовании и имело для него крайне тяжелые последствия. Несмотря на его способность к достаточно мощному саморазвитию, образовательная политика существенно сдерживала, деформировала этот процесс возродившимися административно-командными методами, бесправием и произволом. Она насаждала унитаризм и унификацию в образовании, преследовала многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ.

Еще более тяжелой была социальная ситуация в сфере образования – нищенское положение учительства, униженного к тому же нескончаемыми невыплатами зарплаты. Это неизбежно питало апатию части учителей как социально-психологическую основу попятного движения в образова-

нии, размывало духовную опору их демократических убеждений. Но, с другой стороны, – рождало, мягко говоря, абсолютное недоверие к власти, постоянно обманывающей, обкрадывающей, отталкивающей от себя педагогическое сословие.

Образовательная политика была безразлична к судьбе учительства. Но оно вызвала искреннее сочувствие не только российского общества, но даже посторонних наблюдателей, соприкасавшихся с нашим образованием. Эксперты Организации экономического сотрудничества и развития, которые в 1995–1997 гг. исследовали образовательную политику в России и происходящие в российском образовании глубокие реформационные изменения, отмечали: «Престиж профессии учителя в российском обществе падает. То, что на этом в целом неблагоприятном фоне учителя остаются верны своему профессиональному долгу и не оставляют школу и своих учеников, просто удивительно». «Воистину, – подчеркивали эксперты, – тем, что хоть какие-то изменения происходят, мы обязаны рвению учителей... И если они окончательно разуверятся в будущем, то образовательная реформа потерпит крах, а выживание самой системы образования окажется под реальной угрозой»¹.

Таким был драматический фон, на котором разворачивалась история отечественного образования второй половины 1990-х гг. Она перемежалась псевдореформами и явными элементами контрреформ, вращением образовательной политики в «беличьем колесе» бесконечных аппаратных мероприятий, далеких от существенных изменений в образовании, что было попросту имитацией, профанацией политики.

Новые тенденции в правящих кругах накануне 2000 г., неизбежно проявлявшиеся даже в плотно скрываемой, но тем не менее осязаемой атмосфере смены власти, побуждали правительство более пристально вглядываться в итоговую ситуацию 1990-х гг. в разных сферах российской жизни. В том числе – и в образовании. Уже на итоговой коллегии образовательного ведомства в марте 1999 г. вице-премьер В.И. Матвиенко весьма резко заметила, что *«по вине министерства... решение многих ключевых вопросов затягивается»*, что министерству *«нужно правильно определить основные цели и направления развития системы образования, тем более, что в средствах массовой информации регулярно появляются материалы, обвиняющие руководство министерства в консерватизме, в уходе от реформ»*².

¹ Доклад экспертов С. 147 (выделено мной. – Э.Д.).

² Первое сентября. 1999. 13 марта.

Это был отчетливый, явно недвусмысленный сигнал. Особенно в свете последовавшего 1 декабря 1999 г. распоряжения председателя правительства В.В. Путина о начале подготовки в «Центре стратегических разработок» стратегического плана развития страны.

В рамках подготовки этого стратегического плана уже в январе 2000 г. по руководством ректора Высшей школы экономики Я.И. Кузьмина началась динамичная разработка проблем модернизации российского образования. Началась с анализа состояния существующей образовательной политики.

Образовательная политика в обычном ее понимании – это комплекс необходимых мер по поддержанию функционирования и развитию системы образования. В предельном ее значении **образовательная политика – общенациональная система ценностей, целей и приоритетов в образовании и выработка механизмов их эффективного претворения в жизнь**. Именно социальные ценности и приоритеты (в их самом широком смысле) имеют первенствующее значение в образовательной политике. Под них в итоге выстраивается и само образование в трех основных его сущностях, ипостасях – как социальный институт, как система образования и как образовательная практика. Вместе с тем **общенациональная образовательная политика** в подлинном ее понимании – это **равнодействующая двух ее компонентов – государственного и общественного, т.е. государственно-общественная политика**. Иными словами, образовательная политика представляет собой поле активного взаимодействия государства и общества по реализации в образовании социальных ценностей, целей и приоритетов.

В этой общеметодологической рамке на конец 1990-х гг. не просматривалось и тени образовательной политики. Такой политики попросту не было. Ибо не были заявлены ни государством, ни обществом как социальные ценности, цели и приоритеты в образовании, так и собственно образовательные цели и приоритеты. Соответственно не было образовательной политики и как реальной, системной деятельности в данном генеральном направлении. Была лишь некоторая спонтанная отраслевая деятельность по решению некоторых, преимущественно частных, внутриотраслевых задач.

Основные черты существовавшей образовательной политики:

✓ ее сугубо ведомственный характер, оторванность от подлинных государственных и общественных запросов в сфере образования, от нужд и интересов образовательного сообщества;

✓ неопределенность, невнятность ее исходных социально-политических и социально-педагогических позиций; отсюда – несамостоятельность и конформизм образовательной политики, господство в ней его величества Аппарата и различного рода лобби – вузовского, академического и др.;

✓ отсутствие стратегического мышления и системного видения проблем; отсюда – спорадичность и реактивность образовательной политики, ее рваный, лоскутный характер, ее хвостизм, движение на прицепе у уходящего поезда российской образовательной жизни;

✓ внешняя, поверхностная, временами бурная деятельность, а по сути – псевдодеятельность, не затрагивающая глубинных, корневых проблем образования, фактическое уклонение от решения этих проблем.

На всем этом фоне явно прочерчивался *суммирующий вектор отката в образовательной политике*: консервация устаревшего содержания школьного образования путем стандартов; второе пришествие НВП; попытки клерикализации школы; усиление унификации, регламентации и контроля; бюрократический реванш и т.д. И если образовательная политика – это выстраивание образования в определенной социальной логике, то в ней была налицо прежде всего логика ведомственной номенклатуры. Но номенклатура, как и чиновничество в целом, безответственна перед страной и историей. И эта социальная безответственность становится уже социально опасной – для страны, для школы, для детства.

Очевидно: никакие изменения в школьном деле невозможны без кардинальных изменений в образовательной политике. Эта политика не может быть в услужении у ведомства и его аппарата. Она должна быть поставлена на службу государству и обществу, школе, подрастающим поколениям. Она должна быть нацелена на модернизацию российского образования.

Смысл модернизации образования

29 декабря 2001 г. Правительство Российской Федерации одобрило «Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года». Длительная дискуссия вокруг выбора термина – *«реформа»* или *«модернизация»* образования завершилась таким образом в пользу последней. И это правильно – и в социально-психологическом плане, и по существу. В социально-психологическом плане – потому, что общество, обожженное «шоковой терапией» и сполна хлебнувшее горечь реформ последнего десятилетия, крайне негативно, мягко говоря, воспринимает

само слово «реформа». По существу – потому, что в российском образовании предстояла именно модернизация, а не реформа.

«**Реформа**» – это преобразование, переустройство. «**Модернизация**» – это усовершенствование, обновление, изменение в соответствии с требованиями современности. Образование в начале 1990-х гг. уже прошло стадию глубокого демократического переустройства, обрезав корни тоталитарного режима и пойдя навстречу гражданскому обществу. И это переустройство получило правовой статус в Законе РФ «Об образовании» 1992 г., который, четко зафиксировал новые политические ориентиры и демократические ценности российского образования. Что, как мы видели, отнюдь не исключило, но напротив, вызвало многократные попытки административного реванша, в том числе и пересмотра самого закона. Все это привело к тому, что к концу 1990-х гг. наше образование резко отставало от современных требований и именно потому нуждалось в кардинальной модернизации.

В общецивилизационном плане модернизация образования – основа модернизации страны, мощный фактор преодоления ею затянувшейся стадии «догоняющего развития». Образование в современном мире – это ключевое условие экономического роста, краеугольный камень социального и экономического благосостояния, стратегический ресурс устойчивого и динамичного развития нации. Однако **в конкретно-историческом** плане все обстоит значительно сложнее. Образование может и должно стать таковым фактором и ресурсом, но для этого ему самому прежде всего необходимо пройти сегодня через тигль обновления. Ему в первую очередь предстоит «догнать» саму страну, качественно изменившую за последние десять лет свою политическую и социально-экономическую природу.

Иными словами, отечественному образованию предстояло вдвойне догонять – и страну и мир. И потому прежде, чем стать **субъектом** модернизации страны, оно само должно было неизбежно стать **объектом** глубокой и всесторонней модернизации, которая неосуществима только его, образования, внутренними усилиями, без активного участия общества и государства.

И здесь не следует драматизировать неизбежность «внешнего вмешательства», если мы хотим реальных изменений в образовании. Это – закономерность. **Само образование**, как показывает весь исторический опыт его развития, **не может ни реформировать, ни модернизировать себя изнутри**. Такова его природа. Рычаги глубинных изменений лежат вне системы образования. Ибо подобного рода изменения обуславливаются прежде всего переменами в общественной жизни. Не говоря уже о

том, что **интересы самой системы образования далеко не всегда совпадают с интересами государства и общества в образовании**. Как отмечал известный американский исследователь и деятель образования Ф.Г. Кумбс, образование обычно «упрямо противится нововведениям в своей собственной области», что периодически ставит его перед лицом кризиса. Из-за «инертности, присущей системам образования, они слишком медленно меняют свой внутренний уклад в ответ на поступающие извне запросы».

По словам Ф.Г. Кумбса, мировая практика наглядно свидетельствует, что «изменения внутри систем образования во многих странах были скорее результатом внешнего вмешательства, чем собственной инициативы»¹. О том же свидетельствует и опыт России, где все реформаторские усилия всегда приходили в образование извне с тем, чтобы привести его в соответствие с потребностями развития страны.

Таким образом, образование только тогда сможет стать двигателем обновления и развития страны, когда страна, в лице общества и государства, приведет образование в соответствие со своими современными потребностями, т.е. **модернизирует** его.

В начале 2000-х гг., когда политическая и социально-экономическая ситуация в стране заметно стабилизировалась, модернизация образования становилась не только возможной, но и жизненно необходимой. Более того, она была абсолютно неотложна. Ибо, как справедливо отмечала вице-спикер Государственной Думы И.М. Хакамада, «либо мы сделаем качественный скачок в образовании, либо потеряем будущее поколение... Если не переломить ситуацию – нам грозит национальная катастрофа»².

В то время модернизация российского образования имела, по существу, три смысла, три измерения.

Первое. В историческом плане она представляла собой логическое, закономерное **завершение образовательной реформы 1992 г.**, одной из двух социально-гуманитарных реформ начала 1990-х гг., овеществленных и юридически закрепленных в двух базовых законах молодой российской демократии – в Законе «Об образовании» и в Законе «О средствах массовой информации». Тогда в силу многих причин не удалось провести комплексное, всестороннее обновление образования. Технологический этап реформы фактически не состоялся, и модернизация образования являла собой, по сути, этот **технологический этап**, проводимый с запозданием

¹ Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М., 1970. С. 10, 12–13.

² Известия. 2000. 1 сентября.

на восемь лет. Ей предстояло создать многие нормативно-правовые и организационно-экономические механизмы, чтобы в полной мере мог быть реализован Закон РФ «Об образовании». Не случайно ряд ключевых идей модернизации образования восходит к этому закону – выбор, многообразие и вариативность в образовании, нормативное бюджетное финансирование, академическая и хозяйственно-экономическая самостоятельность учебных заведений, повышение статуса и усиление государственной поддержки работников образования и многое, многое другое.

Второе. В плане *реконструкции, восстановления* образовательной отрасли модернизации предстояло преодолеть последствия общесистемного социально-экономического кризиса 1990-х гг., который поставил эту отрасль на грань выживания, а педагогический корпус – за черту бедности. Здесь стояли огромные задачи по оздоровлению и развитию образовательной сферы, требующие напряженных усилий государства, общества и самой системы образования, интенсивной и динамичной мобилизации ее внешних и внутренних ресурсов.

Наконец, третье. Не менее сложны задачи модернизации и в плане собственно *обновления* образования, преодоления все более и более нарастающего его отставания от потребностей развития страны. В этом плане задачи модернизации образования приобретали максимальную общенациональную значимость. Ибо мы проходили развилку, где определялось – будет ли образование стимулом стагнации общества или фактором его экономического роста и благосостояния, фактором конкурентоспособности и национальной безопасности страны. Эту мысль более чем определенно сформулировал координатор Российского общественного совета развития образования А.А. Кокошин, подчеркнув, что модернизацию образования «нужно проводить в самое ближайшее время, от этого зависит в конечном итоге экономическая безопасность страны»¹.

Такая постановка вопроса может показаться излишне жесткой: ведь мы привыкли к мысли, что у нас «самое лучшее в мире образование». Но, увы, даже «самое лучшее» (к чему мы вернемся чуть позже) имеет свойство стареть. Таков закон жизни. И здесь впору еще раз вспомнить известное кэрроловское правило: «Если хочешь оставаться на месте – надо бежать со всех ног; если хочешь продвигаться вперед – надо бежать в два раза быстрее».

Имея в виду названные измерения модернизации образования, трудно констатировать, что ее технологические задачи многократно усложнялись в сравнении с 1992 г. Предстояло одновременно – и обеспе-

¹ Сегодня. 2000. 8 сентября.

чить проведение в жизнь нереализованных с 1992 г. положений Закона РФ «Об образовании», и разгрести в образовательной отрасли те завалы, которые остались от общего экономического коллапса и политического паралича 1990-х гг., и, наконец, приводить образование и образовательную систему в соответствие с потребностями современной российской жизни, не забывая при этом о тенденциях развития образования в современном мире и мировых стандартах.

При этом необходимо подчеркнуть, что второй из указанных аспектов модернизации образования делал ее проведение особенно трудным. В принципе задачи обновления образования перманентны. Мало того, это – закономерность нормального развития образования, которое в силу своей инерционной природы почти всегда располагалось в одном из последних вагонов все более ускорявшегося поезда жизни. Однако общесистемный социально-экономический кризис 1990-х гг. едва ли вообще не выбросил систему образования из этого поезда. Он не только существенно затормозил позитивные процессы в образовательной сфере, запущенные Законом 1992 г. «Об образовании», но и во многом вывел эту сферу за рамки государственных и общественных интересов. Образование, по сути, оказалось брошенным на произвол судьбы и вынуждено было заняться самовывживанием, все более абстрагируясь от реальных потребностей жизни, от запросов страны.

В результате произошел *двойной разрыв*:

– *отрыв образования от государства* – в значительной мере по вине самого государства, которое ушло из образования; государственная образовательная политика редуцировалась до ведомственной политики, обслуживающей преимущественно интересы отрасли, а не страны;

– *отрыв образования от общества* – в значительной мере по вине самого образования, поскольку ведомственная политика мало учитывала интересы общества. Вместе с тем и само общество в условиях социального кризиса оказалось неспособным воздействовать должным образом на сферу образования, стать действенным субъектом образовательной политики.

Этот разрыв в системе *«государство – образование – общество»* имел по меньшей мере три серьезнейших негативных последствия для образования. *Во-первых*, он обрек систему образования на экономическое оскудение и сделал ее полузакрытой структурой, нацеленной в основном на самообслуживание и самовоспроизводство. *Во-вторых*, он превратил сферу образования в зону наибольшей социальной напряженности – учительские забастовки в общем показателе российских стачек постоянно зашкаливали за 90–95 %. *И в-третьих*, он привел к существенному сни-

жению эффективности и качества образования, к его оторванности от реальных потребностей современной жизни страны.

В этой оторванности образовательной отрасли от потребностей страны и состояла основная коллизия российского образования, которую и призвана была разрешить модернизация образования. Она должна была преодолеть то состояние нашей системы образования, которое характеризуется одним ключевым словом – *неэффективность*:

– *неэффективная экономика образования* – очевидно затратная, нецелевая, социально безадресная, предельно затромбированная, во многом подверженная коррупции и при этом абсолютно не поддающаяся счету (в 90-х гг. невозможно было получить сведения о консолидированном бюджете образования, об эффективности использования выделенных на него средств, о стоимости и износе основных фондов системы образования и т.д.);

– *неэффективное содержание общего образования* – крайне устаревшее и перегруженное, наукообразное и нефункциональное, оторванное от реальных потребностей жизни;

– *неэффективное профессиональное образование*, несостыкованное как с реальными и перспективными потребностями страны в кадрах, так и с современными требованиями к их квалификации, в результате чего выпускники профессиональных учебных заведений всех уровней в преобладающей своей части (до 70 %, если не более) оказываются неконкурентоспособными и невостребованными на рынке труда;

– *неэффективная система социально-экономического обеспечения педагогических кадров*, ставящая их на грань нищеты, и столь же *неэффективная система подготовки этих кадров*, парализующая всякие позитивные изменения в школьном деле, готовящая для сегодняшней и завтрашней школы учителей вчерашнего дня;

– *неэффективное управление образованием*, предельно оведомственное и бюрократизированное, неспособное мобилизовать как внесистемные, так и внутрисистемные факторы и ресурсы развития образования, функционирующее почти вслепую – без какого-либо прогноза в подготовке кадров и соотношения его с потребностями рынка труда, без наличия социально-экономических и качественных показателей работы отрасли и даже без текущего мониторинга образования. (За три месяца деятельности рабочей группы Госсовета, о которой речь пойдет ниже, несмотря на неоднократные запросы ее руководителя – и официальные, и в рабочем порядке, – так и не удалось получить от Министерства образования не только сколь-нибудь внятные данные по экономике отрасли в федеральном и региональном разрезе, но даже такие элементарные сведе-

ния, как: трудоустройство выпускников профессионального образования, состояние здоровья школьников, уровень их успеваемости, отсеивающихся из школы, без чего невозможно даже приступить к решению проблемы доступности образования и т.д.) В этой ситуации управление системой образования можно считать весьма условным.

И вот теперь, в свете всего сказанного выше самое время вернуться к легенде о «самом лучшем в мире образовании». Может ли быть таковым предельно неэффективное образование? Образование, принадлежащее, по существу, другой цивилизационной эпохе?

Нынешняя отечественная система образования действительно выстраивалась в принципиально иную эпоху – на переходе страны от аграрной к индустриальной стадии развития и при принципиально ином политическом строе – тоталитарном режиме. И она, эта система образования, неплохо справлялась и с задачами, выдвигаемыми той эпохой, и с требованиями того политического режима. Но сегодня на дворе уже иной – постиндустриальный мир, иное политическое и социально-экономическое устройство России. Образование же остается прежним, способным воспроизводить лишь отживший тип социально-экономических отношений, отживший тип личности и «тип народа».

Миф о «самом лучшем в мире образовании» поддерживается прежде всего стремлением реакционных и консервативных сил сохранить с помощью образования все отжившее, в его «советском варианте». Это и исток, и фундамент данного мифа. И только на заднем плане – засевшие в нашей все еще «совковой» ментальности стереотипы, такие, как «советский суд – самый гуманный суд в мире», «советское мороженное – самое лучшее в мире», равно как и многочисленные спекуляции, особенно многих ректоров вузов, на тему якобы «неоспоримых преимуществ» нашего образования.

Более чем показательным в этом плане утверждение председателя Российского союза ректоров, ректора МГУ В.А. Садовниченко, что «образование у нас хорошее, а система образования плохая»¹. Но это нонсенс. Ибо хорошего образования в плохой системе образования не бывает. (Не говоря уже о том, что при хорошем качестве образования не бывает плохого качества жизни, а по этому показателю мы далеко позади не только развитых стран, но и стран Латинской Америки и Юго-Восточной Азии.)

Действительно, хорошее образование у нас дают сегодня лишь несколько факультетов нескольких вузов, выпускников которых охотно принимают, к примеру, и в «Силиконовой долине». Преобладающая же

¹ Независимая газета. 2001. 1 сентября.

часть вузов, не говоря уже о других звеньях системы образования (к экономике образования и содержанию общего образования мы еще вернемся позднее) ниже всякой критики. Не случайно даже президент В. Путин вынужден был констатировать на заседании Государственного совета РФ 29 августа 2001 г., что «людей с высшим образованием у нас много, а настоящих современных специалистов катастрофически не хватает»¹.

«По уровню образования мы сейчас занимаем примерно 25-е место в мире, – отмечал Я.И. Кузьминов в интервью "Независимой газете". – Качество массового профессионального образования в России ставит под угрозу перспективу экономического роста»². То же в полной мере, добавим мы, относится и к качеству нашего массового общего образования – детищу предшествующей цивилизационной эпохи, что представляет очевидную угрозу не только экономическому, но и социальному развитию страны. Вот истинная цена образовательного, как и любого другого социального мифотворчества.

Таким образом, *в широком цивилизационном плане отмеченная выше основная коллизия нынешнего нашего образования – это противоречие между образовательным реликтом индустриально-тоталитарной эпохи и потребностями развития новой, современной России*. Модернизация образования должна была преодолеть, снять это противоречие. Она должна была обеспечить новое, современное качество образования, выстроить эффективную образовательную систему, с действенной экономикой и управлением, соответствующую запросам современной жизни и потребностям развития страны, повернутую лицом, а не спиной к интересам личности, общества, государства.

При этом надо отчетливо осознавать *две фундаментальные особенности* (и в то же время *задачи*) модернизации образования, диктуемые вхождением и общества, и образования в принципиально новую стадию своего развития.

Первое. На современном этапе общественной жизни и своей собственной истории образование становится важнейшей *социально-политической, социально-гуманитарной сферой*, призванной обеспечить вхождение молодого поколения в совершенно иное – *гражданское общество*, в общество свободных граждан, а не подданных.

¹ Выступления президента В. Путина на заседании Госсовета РФ 29 августа 2001 г. // Модернизация российского образования: документы и материалы / Редактор-составитель Э.Д. Днепров. М., 2002. С. 8.

² Независимая газета. 2000. 6 декабря.

И второе. Сегодня образование становится в прямом смысле важнейшей *экономической отрасли*. Оно играет все более решающую роль в накоплении и развитии человеческого капитала, который в развитых странах составляет более 75 % национального богатства, оставляя на долю физического (воспроизводимого) капитала 10–20 % и на долю природного фактора – до 5 %.

Благосостояние России держится вполтину (50 %) на человеческом капитале, 10 % дает воспроизводимый капитал и 40 % обеспечивает природа¹. Перспективы роста благосостояния страны – на пути увеличения значимости человеческого капитала в России, а следовательно – значимости российского образования. Этот путь становится реальным только при масштабной модернизации отечественного образования.

Вывод из всего сказанного очевиден – **комплексная, глубокая модернизация образования – императив образовательной политики России на современном этапе, ее главное стратегическое направление.**

Ключевые условия реализации этого императива – возвращение государства в сферу образования и активизация общественного участия в ее развитии. Ибо модернизация образования – это отнюдь не ведомственная, не отраслевая, а **общенациональная задача**. Это масштабная акция государства, проводимая при интенсивном содействии общества. Она должна привести к достижению нового качества российского образования, которое определяется прежде всего его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны и которое в конечном итоге задает динамику качественного развития общества.

Модернизация образования как гражданская инициатива. Программа Кузьминова–Грефа

Впервые прообраз идей модернизации образования в виде проблем осознания во властных кругах необходимости «что-то делать» с образованием появился в 1997 г., когда была предпринята попытка проведения так называемого **очередного этапа реформы образования**. Эта попытка закончилась полным провалом. **Основная объективная причина провала**, как уже отмечалось, – крайняя несвоевременность, фактически авантюристичность данной попытки: она предпринималась в условиях предельно нестабильной социально-экономической ситуации, при максимальной задолженности по заработной плате работникам образования –

¹ Общая газета. 2001. 12–18 июля.

9,8 трлн. руб. и соответственно – на гребне учительских забастовок, которые тогда составляли 91,8 % всех стачек в России. **Основная субъективная причина провала** «очередного этапа реформы образования» – ставший уже традиционным для 1990-х гг. **экономический радикализм инициаторов этого «этапа»**, их стремление сэкономить на образовании и переложить основные расходы по его содержанию на плечи населения.

Окончательное понимание неотложности модернизации образования как императива образовательной политики на современном этапе развития России созрело в реформаторских кругах в конце 1999 г. Это понимание отразилось в начавшейся практически одновременно деятельности двух групп специалистов в данном направлении. *Первая группа* – это эксперты, возглавляемые ректором Государственного университета – Высшей школы экономики Я.И. Кузьминовым и работавшие в рамках Центра стратегических разработок Г.О. Грефа. *Вторая* – комиссия по образованию фракции «Яблоко», опиравшаяся на педагогическую общественность, объединенную вокруг «Форума Российская школа».

Основной корпус идей и предложений обеих групп был чрезвычайно близок. Но между их наработками было и существеннейшее различие. Предложения комиссии «Яблока», при всей их очевидной перспективности, имели преимущественно тезисный, обобщенный характер и были опубликованы в виде достаточно локального политического документа – «Программа объединения "Яблоко" в области образования»¹. Тогда как разработки группы Я.И. Кузьмина имели характер полномасштабной программы (с детальным ее экономическим обоснованием и с развертыванием различных сценариев действий), которую Центр Г.О. Грефа сумел в итоге сделать и стратегической, и операциональной основой последовавших вскоре документов и действий Правительства РФ в сфере образования.

И тем не менее в лице обеих названных общественных групп сама идея модернизации российского образования представляла в принципиально новом качестве – как **гражданская инициатива**. Именно в этом качестве она и воспринималась самими авторами данной идеи. Отвечая на вопрос корреспондента газеты «Первое сентября» о побудительных мотивах инициаторов обновления образования, Я.И. Кузьминов высказался на этот счет абсолютно однозначно: «Мы живем во время инициатив, и власть – это механизм реализации инициатив, такой она, по крайней мере, должна быть. И как только мы, граждане, осознаем возможность своими инициативами менять жизнь, появляется иной уровень от-

¹ Учительская газета. 1999. 23 ноября.

ветственности. Поэтому мы не стали ждать указаний и проявили инициативу, в которую, кстати, потом и вас вовлекли»¹.

Собственно и само создание Центра стратегических разработок с его идеей формирования общей стратегии развития страны также явилось актом *гражданской инициативы*. 11 ноября 1999 г. учредители Центра (Государственный университет – Высшая школа экономики, Институт народно-хозяйственного прогнозирования Российской академии наук, Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве России, Рабочий центр экономических реформ при Правительстве России и Институт экономического анализа) обратились к бывшему в то время председателем Правительства РФ В.В. Путину с письмом, в котором, в частности, писали: «...В течение значительного времени в обществе идет дискуссия о перспективах развития Российской Федерации. Различные научные коллективы и исследователи, действуя как по собственной инициативе, так и по заказам политических партий и движений, предприняли целый ряд попыток разработать стратегию развития страны на среднесрочную перспективу. Эти усилия, безусловно, заслуживают пристального внимания и изучения, но из-за различных идеологических ограничений они, на наш взгляд, не привели к созданию цельной концепции развития. В этой связи не вызывает сомнений, что разработка стратегии развития должна осуществляться только на основе объективных профессиональных подходов. Фонд «Центр стратегических разработок» вносит предложение об организации фундаментальных и прикладных исследований по разработке концепции развития Российской Федерации, определению приоритетных направлений развития страны в области экономики, права, науки и техники, оборонного потенциала и национальной безопасности, демографии и в иных областях, имеющих определяющее значение для будущего страны. «Центр стратегических разработок» может стать одним из координаторов и разработчиков плана развития страны на долгосрочную перспективу...»

В ответ на это письмо В.В. Путиным 1 декабря 1999 г. было издано распоряжение об организации разработки стратегического плана развития России на долгосрочную перспективу. В п. 5 данного распоряжения отмечалось, что в целях проведения комплексного анализа политической, экономической, социальной обстановки в Российской Федерации и определения стратегии развития страны на долгосрочную перспективу Правительство РФ согласилось с предложением фонда «Центр стратегических

¹ Первое сентября. 2000. 8 июля.

разработок» о проведении им работ по подготовке стратегического плана развития страны¹.

Некоторое время спустя В.В. Путин в статье «Россия на рубеже тысячелетий» подчеркнул значимость подобного рода инициатив. «Ответственные общественно-политические силы, – писал он, – должны предложить народу стратегию возрождения и расцвета России, которая бы опиралась на все положительное, что было создано в ходе рыночных и демократических реформ, и осуществлялась исключительно эволюционными, постепенными, взвешенными методами. Осуществлялась в условиях политической стабильности и без ухудшения условий жизни российского народа, всех его слоев и групп. Это непреложное требование, вытекающее из положения, в котором находится ныне страна»².

Таким образом, в сфере образования в качестве «ответственных общественно-политических сил» выступили почти одновременно в конце 1999 г. Центр стратегических разработок и опиравшееся на «Форум Российской школы» объединение «Яблоко», предложив свои варианты стратегии обновления и развития этой сферы. Это во многом напоминало ситуацию 1988 г., когда Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» и возглавляемая В.Ф. Матвеевым «Учительская газета» предложили стране стратегию демократического реформирования школы – «Концепцию общего среднего образования». Отличие состояло лишь в той позиции, какую тогда и теперь заняло образовательное ведомство по отношению к названным инициативам.

Тогда, в 1988 г. руководитель этого ведомства, чуткий и дальновидный политик Г.А. Ягодин мгновенно понял перспективность выдвинутой инициативы и вынес концепцию ВНИКа «Школа» на Всесоюзный съезд работников народного образования, который стал уникальным в отечественной истории актом *общественного* принятия образовательной реформы (см.: гл. 2). Теперь же, спустя 11 лет образовательное ведомство не смогло разглядеть новых, перспективных разработок. Оно предпочло собрать в январе 2000 г. в виде достаточно банального шоу застойных времен Всероссийское совещание работников образования для якобы обсуждения весьма бледных и консервативных документов – так называемой Национальной доктрины образования и предложенной Российской академией образования «Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)». То есть, попросту говоря, концепции 12-летки, которая, как мы видели, получила резко отрицательный

¹ Там же.

² Независимая газета. 1999. 30 декабря.

отзыв как образовательного сообщества и общества в целом, так и всего спектра политических сил – от «левых» до «правых».

Что же касается Национальной доктрины образования, то и ее общественная оценка также была весьма негативной. Крайне сдержанно оценил ее на самом названном совещании и В.В. Путин, отметивший, что «придется еще многое пересмотреть и о многом договориться заново»¹. После избрания президентом В.В. Путин, по словам газеты «Сегодня», «...тихо остановил принятие так называемой Национальной доктрины образования – выдержанного в советских традициях документа, подготовленного консервативным руководством Союза ректоров и контролируемым коммунистами думским Комитетом по образованию и науке. Она фиксирует только обязательства государства по отношению к образованию, не упоминая о том, как должно меняться само образование. Власть не будет тратить деньги на "священных коров"», – отозвался о доктрине один из руководителей аппарата правительства»².

В том же январе 2000 г. группа Я.И. Кузьмина начала динамичную разработку программы модернизации образования, включив в свой состав экспертов «Форума Российская школа», работавших с образовательной программой «Яблока». Первый вариант программы Кузьмина–Грефа был готов уже в марте. В апреле после детального обсуждения он был доработан, особенно в разделах, связанных с общеобразовательной школой. И в мае документ под названием «*Стратегия для России: образование*» был вынесен на ряд расширенных семинаров образовательного общества в различных регионах страны.

Тогда же был подготовлен и сокращенный вариант данного документа, опубликованный «Учительской газетой» 30 мая 2000 г. *Этот вариант под заголовком «Реформирование образования» вошел в качестве первого раздела в разработанные Центром Г. Грефа «Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу»* – так называемую программу Г. Грефа, которая была одобрена правительством 28 июня 2000 г. Таким образом, **гражданская инициатива модернизации образования** была поддержана правительством (ключевое место, в котором занял к тому времени и сам Г.О. Греф) и **стала ведущей, стратегической линией в образовательной сфере.**

¹ См.: Днепров Э.Д. Витязь на распутье, или Современная образовательная политика (в свете материалов Всероссийского совещания работников образования 14–15 января 2000 г.). М., 2000. С. 15.

² Сегодня. 2000. 17 мая.

Парламентские слушания: модернизация или консервация?

Уже то обстоятельство, что названные «Основные направления...», одобренные правительством, начинались с раздела «Реформирование образования», говорило о существенных сдвигах в российском властном сознании. Говорило о пересмотре взглядов на образование, об отказе, как отметил Я.И. Кузьминов, «от советской догмы, что образование – это производственная сфера»¹. Ту же мысль подчеркивала и И.М. Хакамада, замечая, что «в программе Германа Грефа образование – это основной тезис, впервые ему уделяется внимание как сфере, которая не только должна принести духовные ценности в общество, но и стать фактором экономической стратегии страны»².

«Модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление, – таков исходный, базовый тезис программы. – Необходимо сделать все возможное для ресурсной обеспеченности образовательной сферы. Однако ресурсы должны направляться не на консервацию системы, а на ее эффективное обновление. Консервировать даже то, что когда-то было лучшим в мире – значит заведомо гарантировать отставание».

Программа Кузьминова–Грефа (далее будем называть ее «Программой модернизации образования») представляла собой, по существу, первый осмысленный стратегический документ концептуально-программного характера (после «Программы развития российского образования в переходный период» 1991 г. и Закона РФ «Об образовании» 1992 г.), где комплексно рассматривались важнейшие социально-философские, социально-педагогические и организационно-экономические проблемы современного образования.

До этого в течение восьми лет мы имели лишь западные «стратегические подкормки», которые нередко грешили незнанием или непониманием российских реалий (Доклад Мирового банка 1995 г. и доклад ОЭСР 1997 г.), и собственные суррогаты якобы стратегических изделий – печально известные документы так называемого очередного этапа реформы образования 1997 г., пресловутые Федеральные программы развития образования 1994 и 1999 гг., псевдодоктрины образования, псевдоконцепцию 12-летки и т.д. И вот после этих восьми лет застоя и псевдодеятельности образовательной политики «Программа модернизации образова-

¹ Независимая газета. 2001. 8 июня.

² Известия. 2000. 1 сентября.

ния» явила нам *первый серьезный* рывок в осмыслении ситуации, *первое серьезное* намерение ее изменить, начав, наконец, с гигантским опозданием, *реальный технологический этап образовательной реформы* в России. Данный документ стал *первой внятной и ответственной программой действий на этом этапе*, которая могла вывести из затянувшейся стагнации образовательную политику и существенно продвинуть образование вперед. Сравнивая эту программу с названными выше суррогатами доктрин и концепций, президент Чувашии Н.В. Федоров отмечал: это «были документы с красивыми словами, причем и денег в них обещали много, но за всем стояло нежелание перемен, попытка вернуть все на круги своя. Словом, это были мавзолеи нашей системы образования». В программе же Центра стратегических разработок «речь идет об образовании XXI века... речь идет не об улучшении плохого, а о модернизации, о развитии – это совсем другой подход»¹.

Идейная, сущностная преимущество «Программы модернизации образования» с образовательной реформой 1992 г. несомненна и, более того, акцентирована самими авторами нового документа. Тогда, в 1992 г., как подчеркивалось в этом документе, демократические процессы, происходившие в образовательной сфере, «определялись в первую очередь быстрой (*в ряде случаев даже опережающей*) адаптацией системы образования к принципиально новым условиям политической демократии, свободного развития гражданского общества и рыночной экономики. Эти процессы, – отмечали авторы "Программы", – нашли свое нормативно-правовое оформление в Законе "Об образовании" 1992 г., утвердившем принципы академической и экономической автономии учебных заведений, свободу выбора в образовании для учителей и учащихся. Однако новые принципы организационно-экономического функционирования средней и высшей школы не были полностью воплощены в жизнь. В наибольшей степени их удалось реализовать в системе высшего образования, опираясь на потенциал влияния и традиции академической независимости вузов. В то же время в системе общего образования, а также в системах начального и среднего профессионального образования возобладали консервативные тенденции».

Именно эта органичная связь «Программы модернизации образования» с демократической образовательной реформой 1992 г., равно как и отчетливо выраженное стремление противостоять возобладавшим консервативным тенденциям, стремление довести данную реформу до конца, развить и углубить ее с учетом реалий современной жизни и стали глав-

¹ Российская газета. 2000. 15 июня.

ным истоком, главным объектом атаки на «Программу» антидемократических сил. И хотя основное поле «Программы» – не идеологическое, а технологическое, хотя исходные причины ее появления лежали в плоскости не политической, а социально-экономической – ибо в образовании попросту дальше «так жить нельзя», – противостоящие программе силы чутко уловили, что предлагаемые ею и технологические, и социально-экономические механизмы отнюдь не являются политически нейтральными.

Эти силы прочно усвоили завет своего классика: «школа вне политики – ложь и лицемерие». Не менее четко освоили они и тезис Н.К. Крупской: «Хочешь взять общество – бери школу!» В результате «Программа модернизации образования» обрела мощное противодействие на парламентских слушаниях, которые состоялись 14 ноября 2000 г.

Впрочем, ожесточенная борьба вокруг «Программы модернизации образования» началась задолго до парламентских слушаний, в связи с чем и сами их сроки неоднократно переносились. Внешним, но знаковым проявлением напряженности развернувшейся борьбы стала острейшая полемика, казалось бы, по частному вопросу – о месте проведения слушаний. Думский комитет по образованию и науке, контролируемый КПРФ, настаивал на актовом зале МГУ, остальные фракции – на Большом зале заседаний Госдумы. И это был отнюдь не географический, не территориальный спор. Речь шла об изначальной тональности, атмосфере, составе аудитории слушаний, что в значительной, если не в решающей мере предопределяло их исход.

Назначая для выноса тела правительственной «Программы модернизации образования» актовое здание МГУ, думский комитет шел проторенным путем. Именно здесь, в консервативном ректорском штабе в начале 1998 г. уже были оказаны комитету подобные ритуальные услуги. Тогда именно здесь произошло четко срежиссированное «левыми» отпевание так называемой организационно-экономической реформы в образовании. И терять этот бесценный опыт комитет, естественно, не хотел. Можно понять и другие политические силы, которые также из этого опыта извлекли свои уроки.

В итоге вопрос о месте проведения парламентских слушаний пришлось решать специальным голосованием на заседании Совета Государственной Думы. И это голосование оказалось не в пользу Комитета по образованию и науке.

Осенью 2000 г. противостояние сторонников и противников модернизации образования выплеснулось на страницы прессы. За последние годы никогда ранее не было такого обилия выступлений в СМИ по во-

просам образования, как в то время. И в этих выступлениях столкновение двух противостоящих позиций также было предельно жестким.

Наконец, перед самыми парламентскими слушаниями крайне ожесточенная борьба развернулась вокруг «Рекомендаций», которые должны были стать документальным итогом этих слушаний. Первый вариант «Рекомендаций», подготовленный думским Комитетом по образованию и науке, был погромным для правительственной «Программы модернизации образования». Однако комитет, где, повторим, продолжали доминировать коммунисты и близкие к ним силы, уже не отражал, как раньше, общую ситуацию в Думе. Противостоящие КПрФ фракции потребовали пересмотра «Рекомендаций». И только седьмой их вариант, заверченный в ночь перед началом слушаний, оказался более или менее компромиссным.

Такова была предыстория слушаний. Как видим, весьма далекая от обычной парламентской рутины. С неменьшим напряжением проходили и сами эти слушания, на которых присутствовало удивительно большое число депутатов и руководителей думских фракций. Старожилы Думы с иронией отмечали, что такая «явка депутатов» стала беспрецедентной для парламентских слушаний, что даже на заседаниях Госдумы депутатов обычно бывает много меньше.

Слушания отчетливо показали, что на политическом подиуме российского образования активно противостоят **две основные силы – модернизационная и реставрационная**. Для первой: модернизация образования – основа модернизации страны. И школа воспринимается ею не только как модель, но и как фактор становления гражданского общества. Для второй силы: реставрация (консервация) образования – основа реставрации (консервации) страны. И школа устраивает эту силу только в ее прежней, советской модели.

Однако при всей привычной, громогласной риторике «левых» на парламентских слушаниях нельзя не отметить одно фундаментальное обстоятельство. Ни у «умеренных» реставраторов, ни у их агрессивных сподвижников не было **никакой** конструктивной программы в сфере образования. Были лишь бесконечные всхлипы: «советское – значит отличное». И столь же бесконечные требования выделить дополнительные средства на это «отличное» и усилить в образовании государственное регулирование и госконтроль. Это обстоятельство вынужден был признать накануне парламентских слушаний, на заседании общественного совета при думском Комитете по образованию и науке один из идеологов агрессивных «левых» Ю.В. Громыко, заявивший: «У нас нет не ностальгиче-

ской, а перспективной позиции». Та же мысль прозвучала и на самих слушаниях – в выступлениях лидера фракции «Единство» Б.В. Грызлова, подчеркнувшего, что у «левых» нет альтернативы модернизации образования, и лидера фракции СПС Б.Е. Немцова, призвавшего «двигаться вперед, а не цепляться за прошлое, даже если оно приятно пахнет нафталином».

В том-то и состоит особая острота вопросов образования, что за нами в конечном счете стоит проблема выбора вектора общественного развития. *Любая политика*, в том числе и образовательная, *выстраивается в системе трех координат: цивилизационная ось, ось политического устройства страны и ось ее социально-экономического устройства*, обеспечивающего (или не обеспечивающего) конкурентоспособность и должный уровень благосостояния общества. «Левые» силы, требующие консервации нынешней, изжившей себя образовательной системы, предлагали возврат – в ушедшую цивилизацию, в умирающий политический строй, в загнивший социально-экономический уклад страны, не способный обеспечить ни ее конкурентоспособность, ни достойный уровень жизни ее граждан. Посему *ответ на вопрос «модернизация или консервация образования?» – это, по сути, выбор пути для страны: вперед или назад.*

Иррациональная или рациональная экономика образования

Коренное отличие «Программы модернизации образования» от концепции «очередного этапа» или так называемой организационно-экономической реформы в образовании 1997 г. состояло в том, что государство на этот раз никоим образом не было намерено экономить на образовании. Напротив, оно планировало существенно увеличить расходы на образование. Но при одном условии, – если само образование начнет меняться в соответствии с требованиями времени и запросами страны.

Более того, государство уже начало доказывать серьезность своих планов: в федеральном бюджете на 2001 г. расходы на образование были увеличены на 40 %, с 32 до 46 млрд. руб. Теперь – ход был за образованием. И этот ход, точнее четкая система ходов были внятно прописаны в «Программе модернизации образования».

Особое внимание в «Программ» уделялось модернизации экономики образования в силу ее катастрофического состояния.

Первое, что бросалось в глаза в этой квазиэкономике – ее крайне неэффективный, затратный характер. В каких бы объемах средства ни закачивались в образовательную систему, она использует их предельно нерационально, ибо работает преимущественно на самую себя, а не на запросы потребителей образования и страны. Посему, как справедливо подчеркивал на парламентских слушаниях Г.А. Явлинский, «простое увеличение финансирования образования, если сохранить все как есть сегодня, не приведет к решению проблемы, пустое это занятие, просто выбрасывание денег на ветер». О том же писала и газета «Коммерсантъ»: «Если предположить невозможное и представить, что на образование прольется золотой бюджетный дождь, то и тогда оно не изменится. За астрономическими заявками на бюджетные деньги скрывается стремление оставить все, как есть»¹.

Особенно наглядно свою неэффективность демонстрировала система профессионального образования, в том числе высшего. Как отмечает журнал «Эксперт», она «печет десятки тысяч выпускников по никому не нужным специальностям в сотнях вузах, не выдерживающих никакой критики»². По данным экономистов, свыше 60 % выпускников техникумов и ПТУ, а также от половины до двух третей выпускников вузов выбрасываются в никуда и работают не по специальности. Расчеты министра труда А.П. Починка, приведенные 19 апреля 2001 г. на конференции «Занятость в России», были еще более пессимистичны. По его словам, только 20 % выпускников вузов трудоустраивается по специальности, из них минимум половина через два-три года оставляет место работы. Иными словами, КПД «лучшей в мире» вузовской машины не превышал 10 %. Эта машина предельно инертна, «она не подстраивается под нужды экономики»³.

Выход, предлагаемый «Программой модернизации образования», – персонафикация основных потоков финансирования образования. То есть финансирование не образовательных учреждений, а потребителей образования, которые сами смогут выбрать свою образовательную траекторию. «Деньги, согласно концепции реформирования, – отмечал Г.О. Греф, – даются не вузам, а студентам и ученикам. Вузы начнут видеть студента, потому что через них, через их выбор будут получать деньги. Если, как сейчас, платит деньги государство, то вузам все равно, как учить студентов, в этом случае от качества обучения оплата вузов

¹ Коммерсантъ. 2000. 30 мая.

² Эксперт. 2001. 3 сентября. № 32.

³ Коммерсантъ. 2000. 30 мая.

сегодня не зависит, и это неправильно»¹. Преимущество предлагаемой системы, подчеркивал ту же мысль ректор МЭСИ В.П. Тихомиров, состоит в том, что деньги при ней пойдут «в те вузы, где дают действительно хорошее образование и по содержанию, и по перспективности профессии для рынка труда»².

Напомним, что и Конституция Российской Федерации гарантирует право на образование человеку, а не право образовательных учреждений на финансирование. За этим стоит четкое понимание простой истины: интересы **образования** и интересы **системы образования** далеко не всегда тождественны.

Второе. Экономика образования никак не была связана с реальным образовательным процессом. Мало того, что в ней господствовал пресловутый «остаточный» принцип финансирования. В ней, повторим, господствовало финансирование, не поддающееся счету: каковы *реальные* потребности образования никто не знал, равно как не знал никто, на что *реально* расходуются выделенные образованию средства. «"Нам не хватает денег, мы их просим у Минфина, они спрашивают, сколько нам положено, а мы не знаем", – это слова министра образования», констатировал журнал «Эксперт»³.

Последние восемь лет нам с утра до ночи твердили об образовательных стандартах, но они, в том виде, в каком их предлагала Российская академия образования, не имели **никакого** отношения к финансированию образования. Экономика образования и содержание образования существовали в параллельных мирах. И образовательная политика в потемках блуждала над этими мирами, постоянно спотыкаясь о навязанный ей посях стандартов.

Выход, который предлагала «Программа модернизации образования» – введение нормативного финансирования в общем среднем и начальном профессиональном образовании. То есть установление норматива бюджетного финансирования в расчете на одного учащегося, воспитанника как законодательно закрепленного и гарантированного объема финансовых средств, обеспечивающих необходимые условия образовательного процесса и получение образования на уровне государственного образовательного стандарта.

Иными словами, здесь впервые образовательные стандарты непосредственно связывались с финансированием образования, т.е. пере-

¹ Российская газета. 2000. 7 июля.

² Итоги. 2000. № 3.

³ Эксперт. 2001. 3 сентября. № 32.

страивалась улица с односторонним движением, когда от школы требовали «стандарт», не давая ей необходимых на то средств. Эта связка неизбежно влекла за собой давно назревший пересмотр самих подходов к проблеме образовательных стандартов.

Более того, здесь впервые делались реальные шаги и к введению в образование системы *государственных минимальных социальных стандартов*. Ибо в структуру норматива бюджетного финансирования включались расходы, связанные с нормальным обеспечением образовательного процесса, в том числе – с обеспечением его социально-бытовых условий, поддержанием и развитием учебно-материальной базы образовательных учреждений, эксплуатацией их зданий, сооружений, штатного оборудования и т.д.

Таким образом, *«подушевая» форма норматива не исключала, а, напротив, предполагала социально необходимые расходы на обеспечение образовательного процесса*. Для сельских малокомплектных школ эта «подушевая» форма корректировалась введением специальных *поправочных коэффициентов*.

В соответствии с общим курсом, предусматривающим увеличение финансирования образовательной сферы, «Программа модернизации образования» устанавливала линию на постоянный рост норматива бюджетного финансирования. Эта линия закреплялась в предложенных поправках к Закону РФ «Об образовании», где четко устанавливалось, что «федеральный норматив финансирования ежегодно увеличивается в реальном выражении».

Третье. Существующая экономика образования абсолютно индифферентна к социальным запросам населения. В последние годы все более и более тревожным становился рост социального и территориального неравенства в образовании. По данным, приведенным Я.И. Кузьминовым в выступлении на «Радио России» 12 июля 2001 г., «у 60 % российских семей нет денег для того, чтобы платить за образование, даже для того, чтобы доплачивать. И путь в высшие учебные заведения для этих семей сейчас фактически перекрыт». Также фактически перекрыт этот путь и для детей из отдаленных территорий. «Если раньше, – отмечала "Учительская газета", – в московские вузы поступало 75 % иногородних, а остальные были москвичами, то сейчас наоборот – 75 % москвичей, а 25 – иногородних»¹.

¹ Учительская газета. 2001. 9 октября.

Между тем экономика образования никак не реагировала на эти тревожные обстоятельства. Она не аккумулировала необходимые средства для поддержки тех, кто в них особо нуждался, продолжая размазывать тощую кашу бюджетного финансирования по общей тарелке. Этот изживший себя «уравнительный» подход не только *экономически бесплоден*. Он *социально вреден*, ибо в нынешних условиях становится дополнительным фактором роста указанного неравенства.

Выход, предлагаемый «Программой модернизации образования» – адресная социальная поддержка учащихся и студентов из низкодоходных семей и отдаленных территорий.

Инструменты такой социальной поддержки: введение *повышающих коэффициентов* к федеральным нормативам финансирования для малообеспеченных учащихся с целью расширения для них доступности образования повышенного уровня, превышающего государственные образовательные стандарты; адресное предоставление студентам из низкодоходных семей социальных стипендий в размере прожиточного минимума, а также льгот по оплате общежитий; компенсация для них проезда в учебные заведения с мест их проживания; развитие системы предоставляемых или гарантированных государством образовательных кредитов для данной категории учащихся и студентов; создание фондов рабочих мест с неполным рабочим днем и т.д.

Четвертое. Экономика образования устроена так, что каналы финансирования в образовательной системе предельно непрозрачны и предельно засорены. В консолидированном бюджете страны самая крупная статья финансирования – образование: 226 млрд. руб. (для сравнения: на оборону шло 206 млрд. руб.). Зарплата работников образования – 80 % названной суммы. Но эта зарплата до школ не доходит, она разворовывается на местах. Отсюда нестихающие забастовки учителей, которые составляют львиную долю всех российских стачек.

В этой связи правительство, в лице вице-премьера В.И. Матвиенко, уже устало говорить, что у центра нет долгов перед учителями, что все необходимые средства отправлены в регионы путем трансфертов. Но парадокс ситуации в том, что трансфертами безотчетно распоряжаются губернаторы и законодательной управы на них попросту нет.

Выход, который предлагала «Программа модернизации образования» – замена «слепых», «неокрашенных» трансфертов целевыми субвенциями на образование, расходование которых должно быть прозрачным и строго подотчетным.

Пятое. Экономика образования, особенно высшего, давно превратилась в теневой сектор и поле коррупции. «Средний размер взятки, зафиксированной в столичных вузах, – указывалось в "Независимой газете", – колеблется в пределах 5–10 тыс. долларов. Примерно в эту же сумму обойдется "хороший" репетитор»¹. Как справедливо отмечала «Комсомольская правда», публикуя «своеобразный рейтинг вузовского взяточничества», «деньги, которые крутятся в теневом обороте вузов, делают систему высшего образования одной из мощнейших отраслей нелегального бизнеса»².

И это не слова, а факт. По оценкам Центра социологических исследований Министерства образования, ежегодный теневой оборот российских вузов – почти 1 млрд. долларов. Эти деньги идут не в вузы, а в карманы тех, кто «обеспечивает» прохождение вузовских вступительных экзаменов – репетиторов, деканов, ректоров. Показательно, что все бюджетное финансирование профессионального образования (высшего, среднего и начального) составляло при этом сумму, равную 1,3 млрд. долларов.

Выходы, предлагаемые «Программой модернизации образования»:
– **обеспечение прозрачности финансирования учебных заведений и легализация использования в образовании внебюджетных средств;**
– **усиление общественного контроля за использованием этих средств,** в частности через систему попечительских советов;
– **введение налоговых льгот на частные инвестиции в образование:** по подоходному налогу – вычитание из налогооблагаемой базы расходов, связанных с оплатой образовательных услуг; освобождение от налогообложения благотворительных пожертвований (спонсорских средств) на развитие образования; предоставление права предприятиям и организациям при исчислении налога на прибыль включать расходы на подготовку или переподготовку кадров в затраты на производство и реализацию товаров и услуг и т.д.

Мертвое или живое содержание образования

Как уже отмечалось, **двумя стержневыми задачами модернизации образования являлись:**

1) **радикальное обновление содержания образования** (и не только потому, что в истории образования любая его реформа была прежде всего

¹ Независимая газета. 2000. 6 декабря.

² Комсомольская правда. 2000. 7 июля.

реформой содержания образования, но главным образом потому, что нынешнее омертвевшее содержание образования становилось одним из основных препятствий на пути развития страны и обеспечения ее конкурентоспособности);

2) *столь же радикальное обновление неработающей экономики образования вкупе с его структурной и институциональной перестройкой*, о чем говорилось выше.

На парламентских слушаниях по модернизации образования первая из этих проблем фактически осталась нераскрытой. Только трое из 24 выступавших в той или иной мере затронули вопросы содержания образования. Первым из них был Г. Явлинский, подчеркнувший что «приближение содержания образования к реалиям нашей жизни» – главная задача предстоящего реформирования образования. Вторым – председатель Комитета Московской городской думы по образованию и науке, заслуженный учитель РФ Е. Бунимович, образно поведавший аудитории, как он в качестве классного руководителя буквально звереет от той лавины мертвых, неприменимых в жизни знаний, которые обрушиваются на бедные головы его учеников. И третий голос прозвучал из-под самой этой страшной лавины. Это голос представителей учащейся молодежи В. Шмелева, который заявил, что ей нужно современное качественное образование, открывающее возможности для развития личности, а не набор устаревших, неусвояемых, никак не связанных между собой знаний.

Невнимание к корневому вопросу модернизации образования весьма красноречиво свидетельствовало о кругозоре депутатов Государственной Думы и уровне их понимания ключевых проблем образования. Но, с другой стороны, оно работало и на пользу дела, вдребезги разбивая ложный, но устойчивый миф, что в педагогике, как и в футболе, разбираются все.

Вместе с тем упрекать депутатов в отказе от детального анализа на парламентских слушаниях проблем содержания школьного образования (в которых разбирается далеко не каждый ректор вуза и министр образования) было бы некорректно по двум причинам, во-первых, это вопрос действительно *специальный*, требующий либо специальных знаний, либо особого в него погружения; во-вторых, стараниями Российской академии образования этот специальный, но все же не превышающий уровень доступности для учителя вопрос был превращен в своеобразную «высшую педагогическую математику».

Вот фрагмент из изготовленного РАО «обязательного минимума». Например, по химии. Здесь сказано, что каждый ученик средней школы должен изучить и усвоить *«реакцию восстановления металлов из их оксидов водородом и оксидом углерода II; механизм образования ковалент-*

ной неполярной связи (а также ионной, водородной и металлической), характер среды растворов при гидролизе карбоната натрия и калия; уравнения окислительно-восстановительных процессов, возникающих на катоде и аноде при прохождении тока через расплав хлорида натрия и хлорида меди II...»

Этот бред не освоит не только депутат Госдумы (даже такой, как доктор наук Владимир Вольфович Жириновский), но и сверхотличник средней школы. И так почти по всем учебным предметам...

В 1999 г. Форум «Российская школа» объявил конкурс среди работников Министерства образования, РАО и региональных управлений образования, депутатов Госдумы и местных законодательных собраний на выполнение «обязательного минимума» содержания школьного образования. Премия – 1000 у.е. Для поощрения депутатов, руководящих работников министерства и РАО – 100 у.е., только за участие в конкурсе. Смелых не оказалось. Между тем этот «минимум» сваливается на голову мальчика Пети, которому в таком «образовательном пространстве», выстроенном и оберегаемом РАО и Министерством образования, страшнее, чем в джунглях. Здесь мертвое содержание образования терроризирует живых детей.

Кому нужна и кому не нужна модернизация образования? Пробуксовка модернизации

Ответ на первую часть этого вопроса достаточно очевиден. ***Модернизация образования нужна:***

государству – потому, что она обеспечивает высококачественное, конкурентоспособное образование при рациональном использовании бюджетных и внебюджетных средств;

обществу – потому, что она приближает образование к реальным потребностям жизни, к характеру общественного спроса на образование, делает шаги к выравниванию образовательных возможностей различных социальных слоев;

родителям и учащимся – потому, что она должна обеспечить: устранение перегрузки детей; освобождение школьных программ от учебного хлама, не востребованного в жизни; свободный выбор образовательной траектории в соответствии со способностями и интересами учащихся (в том числе за счет создания профильной старшей школы); открытость образовательных учреждений, их учебной и финансово-хозяйственной деятельности и возможность влияния на эту деятельность, в частности через попечительские советы;

самим образовательным учреждениям – потому, что им предоставляется бóльшая самостоятельность как в образовательной, так и в финансово-экономической сфере и, кроме того, выделяются дополнительные средства на обеспечение развития и инновационной деятельности;

учителю (?) – но здесь как раз самый больно́й вопрос, который требует особого рассмотрения, поскольку правительственная программа, по сути, его обходила, выбивая из-под модернизации образования главное – ее профессиональную и социальную базу.

Учитель вне игры

Очевидно, что кто бы и что бы ни задумывал в «Программе модернизации образования», реализовывать ее, по крайней мере в основной части – в области содержания образования, – будет прежде всего учитель, преподаватель. Но именно этому главному действующему лицу в предложенном документе было отведено менее всего места.

Некоторые педагогические журналисты – сторонники «Программы модернизации образования», отмечая, что общество в целом настроено к ней более позитивно, чем учительство, усматривали причину этого в «неинформированности» учителей и именно в данном направлении предлагают действовать. Но это – явное упрощение ситуации и в некотором роде оглушение учителя. Все дело в том, что *учитель себя в данном документе попросту не видел*.

В «Программе» в самом общем плане говорилось о повышении (весьма небольшом и не ясно в какой перспективе) заработной платы учителя – в 1,5–1,7 раза. Но никаких механизмов этого повышения не предлагалось, тогда как все прочие меры были снабжены весьма действенными механизмами. ЕТС уже не работала на учителя, как работала она в 1992 г. при ее введении, когда в полную силу трудились ее разрядные коэффициенты и многочисленные (более 200) надбавки. Теперь то и другое истлело. Мало того, дважды – в 1995 и 1999 гг. разрядные коэффициенты урезались правительством, что каждый раз вызывало очередную волну учительских забастовок.

В 2000 г. ставка высокопрофессионального учителя, имеющего 14 разряд, была всего 702 рубля 24 копейки. Это же насмешка. Нищета. Можно ли в это поверить?

Когда при посещении школы 1 сентября 2000 г. в селе Кузькино Самарской области В.В. Путин спросил министра, какая у учителя зарплата, и получив соответствующий ответ, он не поверил. И переспросил, но уже учителей. Ему ответила молодая учительница: «Владимир Владимирович,

пятьсот рублей зарплата, из них 120 приходится платить за квартиру». Можно ли жить на эти деньги? Это реальная, вопиющая боль. И на этой боли умело спекулировали противостоящие модернизации образования и страны «левые» силы, которые, не получив поддержки ни в Думе, ни в других политических структурах, усиленно разжигали протестные настроения учителей.

Теперь, когда идет торг за бюджет и за скрытые от бюджета огромные средства, когда уже не спрячешься за привычную отговорку – «денег нет и не будет», вопрос о повышении учительской зарплаты – это в первую очередь вопрос политической воли и социальной прозорливости. ***Или мы и далее будем втапывать учительство в озлобленный протестный электорат, или мы сделаем из него ядро среднего класса, дающее устойчивость всему обществу.*** Власть, не видящая этой альтернативы, – слепа. Власть, уклоняющаяся от ее решения, – явно склонна к суициду.

Давно известен закон: общество, где заработная плата учителя ниже средней по стране, обречено на стагнацию; к развитию способно только то общество, где это соотношение обратное. У нас зарплата учителя едва превышает половину средней по стране. Нужны еще пояснения?

Есть по меньшей мере ***две капитальные задачи*** в рассматриваемой сфере, которые должна была бы решать «Программа модернизации образования».

Первая задача – радикальный пересмотр системы оплаты труда учителя, установленной еще в 1930-х гг., во времена наркома А.С. Бубнова, – пресловутая ставка за 18 недельных часов. Сам принцип этой системы в корне порочен, ибо она построена на том, что учителю объективно выгодна перегрузка детей. Чем больше у учителя нагрузка, тем выше его заработок. Но тем больше и перегрузок испытывает на себе ребенок. Пока не будет опрокинут этот, по образному выражению известного экономиста Л.Л. Любимова, «шкаф с посудой», мы не решим ни вопрос с зарплатой учителя, ни проблему перегрузки учащихся.

И вторая задача – структурная перестройка самой кадровой системы работников образования, устранение в ней вопиющих диспропорций. На одной из министерских коллегий В.М. Филиппов называл малоизвестные, но весьма впечатляющие цифры: в настоящее время на 1576 учителей приходится 1500 человек управленческого и обслуживающего персонала в школьном образовании. Это красноречивое соотношение – результат безудержного размножения образовательного чиновничества и контрольно-надзирающих структур в образовании. На такую их армаду не хватит никаких бюджетных денег, сколько их ни увеличивай.

Кому не нужна модернизация образования?

О политических силах, которым не выгодны предлагаемые изменения и которые им противостоят, уже достаточно подробно речь шла ранее. Эти силы, однако, одиноки. И потому они усиленно ищут опору в самой образовательной среде. Ищут и без труда находят. Специфика ситуации вокруг модернизации образования состояла как раз в том, что ее **основные противники** находились именно **внутри образовательной среды**. Это две группы образовательного «генералитета» – **Российская академия образования и ректорский корпус вузов**.

О Российской академии образования также немало говорилось выше. Эту организацию (в бытность ее АПН СССР) уже однажды, в начале 1990-х гг. правительство упразднило за ее косность и профнепригодность. Но такова, вероятно, природа сей материи: гони ее в дверь, она – обратно в окно. РАО воссоздалась не только в прежнем, но в еще худшем виде. В такой стадии стагнации, как сегодня, она не находилась никогда прежде.

В идеологическом плане РАО, а точнее – ее нынешнее руководство – это темная, весьма реакционная, едва ли не черносотенная сила, откровенно исповедующая и столь же откровенно навязывающая школе, образовательному сообществу национал-клерикальные взгляды.

В социально-педагогическом плане – это основной бастион застоя в общем образовании, основная сдерживающая сила на пути его развития. Это костяк того предметно-методического лобби, которое создало нынешнее оторванное от жизни содержание школьного образования и ожесточенно противостоит всем планируемым в нем изменениям.

В сфере профессионального образования аналогичную роль цитадели застоя играет **ректорский корпус**. Среди ректоров есть немало активных сторонников обновления образования, но основная их часть против предлагаемых изменений и потому агрессивно атакует «Программу модернизации образования». Эта атака идет главным образом **по трем основным направлениям**:

– **против персонификации финансирования вузов** – потому, что из рук ректоров уходит основной распределительный кран на финансовой трубе высшего образования;

– **против структурной перестройки высшего образования**, в частности против создания университетских комплексов – потому, что многие из ректоров могут потерять главное: сами вузы. Те вузы, которые в силу своей нежизнеспособности будут обречены на преобразование;

– *против* предусмотренного «Программой модернизации» *«конкурсного порядка размещения государственного заказа на подготовку специалистов в высших учебных заведениях, независимо от их организационно-правовой формы»* – потому, что многие ректоры государственных вузов, как огня, боятся конкуренции с негосударственными вузами. И, будь их воля, они давно бы извели этих своих конкурентов.

Ректор сегодня – царь и бог в вузе. Вузы, по сути, давно уже приватизированы ректорским корпусом, как предприятия – «красными директорами». Государству оставлено «право» лишь наблюдать за кипучей деятельностью ректоров, что предельно затруднено в силу абсолютной непрозрачности этой деятельности и для государства, и для общества. Как точно отмечала «Новая газета», сегодня «университет или институт – это своего рода черный ящик, у которого на входе – государственные и частные деньги, поступающие по различным, зачастую незаконным каналам, а на выходе – в большинстве своем невостребованные на рынке труда выпускники, нищие преподаватели и, наконец, сам ректор, которого трудно отнести к малоимущим слоям населения. При этом любая попытка государства в лице Минобразования заглянуть внутрь этого черного ящика, на ректорскую "кухню", вызывает немедленную ответную реакцию. Чаще всего она сводится к крикам о стремлении неких темных сил (по-видимому правительства) "окончательно уничтожить высшее образование в России"»¹.

Впрочем, было одно условие, при котором большинство ректоров согласно потерпеть тяготы планируемых изменений, – это то, что В.А. Садовничий называл «введением в образовательной сфере "Табели о рангах"»². Данный вопрос чрезвычайно живо обсуждался на ректорском съезде в декабре 2000 г. Как отмечали «Грани РУ», *«ректорский корпус решил получить компенсацию за утрачиваемые в ходе реформы личные доходы. Согласно предложенной ими в обмен на благосклонность к реформе схеме ректоры хотят быть приравнены к заместителям министров и стать действительными государственными советниками 3-го класса. А академики и члены-корреспонденты РАН – министрами»*³. Таков размен. Но он, увы, не устроил правительство. Тем более, что прокуратура тогда уже возбудила ряд уголовных дел по взяточничеству проректоров некоторых ведущих вузов.

¹ Новая газета. 2000. 25 сентября.

² Московский комсомолец. 2001. 4 июня.

³ Грани РУ. 2000. 14 декабря.

Таковы те две главные силы, которым крайне невыгодны изменения, намечаемые «Программой модернизации образования», и которые агрессивно противостоят этим изменениям *изнутри самой системы образования*. В итоге на весах – интересы образования и интересы достаточно небольшой группы генералов от образования. И эти веса в течение 2000–2001 гг. колебались достаточно долго. Результат – очевидное торможение, пробуксовка модернизации образования.

Пробуксовка модернизации образования

Вместе с тем была и *еще одна существенная причина* этой пробуксовки – усиленно пробиваемая с конца 1998 г. Министерством образования и руководством Российской академии образования *идея перехода к 12-летнему школьному обучению*. Эта идея, бессмысленность и авантюристность которой многократно раскрывалась в сотнях статей, как уже отмечалось, встретила жестокую отповедь и прессы, и общества, и Государственной Думы. На парламентских слушаниях по данному вопросу, проходивших 15 июня 2000 г., было высказано практически единодушное убеждение, что *переход на 12-летнее школьное обучение является несвоевременным*, что этот переход не имеет ни экономического обоснования, ни социального прогноза, ни правового разрешения (в части призыва выпускников в армию), ни научно-методического и организационно-управленческого обеспечения.

С точки зрения проведения в жизнь общих задач модернизации образования активное навязывание 12-летки было вдвойне вредоносно. Ибо, *во-первых*, оно подменяло сущностные задачи модернизации внешними изменениями, и, *во-вторых*, склеивало в сознании общества 12-летку и модернизацию образования, естественно вызывая к последней мощную социальную аллергию.

Эта склейка оставалась не один год, хотя в правительственных документах по модернизации образования **ни разу** не упоминалось о 12-летке. Оставалась, поскольку Министерство образования, несмотря на жесточайшую общественную критику, уже с 1 сентября 2001 г., с упорством достойным лучшего применения, начало «широкомасштабный эксперимент» по переходу на 12-летку. Между тем на министерской коллегии 10 января 2001 г., где утверждалось данное начинание, руководители ведомства не только не смогли ответить на простой вопрос академика РАО А.М. Новикова – «в чем суть, смысл предлагаемого эксперимента?», но и вообще не сумели сказать ничего внятного по его поводу. Посему многие участники дискуссии на этой коллегии, отмечая, что эксперимент не име-

ет ни научно-методических, ни организационных оснований, называли его «авантюрой, затеянной в интересах только двух ведомств – Министерства образования и РАО»¹.

Два года «облако в штанах» в виде 12-летки составляло кредо ведомственной образовательной политики. И два года воз модернизации, склеенный с ведомственной 12-леткой, не сдвигался с места. Не сдвигался потому, что речь шла о банальной подмене сути вещей – **12-летка вместо модернизации**. Правительственная программа модернизации была нацелена на глубокое, кардинальное обновление образования, в том числе школьного, без изменения существующих сроков обучения. В интерпретации Министерства образования и РАО модернизация сводилась именно к введению 12-летки, что фактически означало сохранение, консервацию всего старого в школе при растягивании его на 12 лет и, в лучшем случае, при его беглом, косметическом ремонте.

Данное противостояние вероятно продолжалось бы бесконечно, если бы президент В.В. Путин, открывая 29 августа 2001 г. заседание Государственного совета РФ по модернизации образования в своей вступительной речи довольно жестко не высказался на этот счет: «Еще одна проблема, напрямую связанная с гарантиями получения образования, – это *государственные образовательные стандарты*... Отсутствие у нас таких стандартов означает, что государство до конца так и не определилось со своими обязательствами в этой сфере. Мы в точности не знаем, какого вида качества и в каком объеме образовательные услуги действительно необходимы стране и ее экономике. **Пока таких стандартов нет, многие дискуссии о реформе образования просто не имеют смысла, в том числе и дискуссия о двенадцатилетке, которая вот уже несколько лет будоражит и преподавателей, и родителей**»².

¹ Первое сентября. 2001. 16 января.

² Модернизация российского образования: документы и материалы. М., 2002. С. 9.

13. Подключение Государственного совета Российской Федерации к разработке стратегии модернизации образования

Цель рабочей группы Госсовета

Торможение процесса модернизации образования и затянувшиеся вокруг нее дискуссии побудили руководство страны более пристально посмотреть на образовательные проблемы и привлечь к их решению Государственный совет Российской Федерации. В этой связи по поручению президента В.В. Путина при президиуме Госсовета была создана рабочая группа по вопросам реформы образования, которой предстояло подготовить доклад, аналитические и справочно-информационные материалы о состоянии российского образования и необходимых в нем изменениях. Деятельность рабочей группы началась в апреле 2001 г. и продолжалась до конца июля. (В состав рабочей группы вошел и автор настоящих строк, которому, совместно с С.Ю. Степановым, была поручена подготовка проекта ее итогового доклада.)

Рабочая группа ставила перед собой задачу рассмотреть проблемы образования не в узко ведомственных, отраслевых рамках, а в масштабе *общенациональных, общегосударственных интересов*. Решение этой задачи далось далеко не сразу. Руководителю рабочей группы председателю правительства Республики Карелия С.Л. Катанандову пришлось приложить немало усилий, чтобы преодолеть ведомственные стереотипы и пересадить ряд членов экипажа рабочей группы с отраслевого суденышка на общегосударственный, общероссийский корабль.

Состав рабочей группы представлял собой не только все слои образовательного сообщества, но и весь общественно-политический спектр России – от «правых» экономистов-радикалов до «левых» поборников известного тезиса «советское – значит отличное». В этой сложной конфигурации группы единственно верным было принятое решение – добиваться по всем вопросам консенсуса. Это решение, правда, предельно затрудняло работу и заведомо отсекало ряд перспективных (как, впрочем, и консервативных) идей, что делало подготавливаемый документ в значительной мере сглаженным, округлым. Но оно, повторим, было единственно мудрым и глубоко конструктивным, ибо, *во-первых*, привело к выработке *общенационального согласия* в сфере образования, которая и должна быть прежде всего сферой общественного договора, а не противостояния, и, *во-вторых*, дало образцы достижения такого договора-

согласия в других сферах российской жизни, при решении других социально значимых проблем.

Как отмечалось в «Общей газете», рабочая группа Госсовета «пошла на беспрецедентный шаг»: ее деятельность проходила в открытом режиме, в постоянном диалоге с обществом и образовательным сообществом¹. Организовывались выездные заседания рабочей группы на места, встречи с педагогической общественностью и руководителями образования, постоянные консультации с регионами, предложения которых составили в итоге несколько объемистых томов. Заседания рабочей группы были всегда открыты для журналистов, систематически освещавших ход работы в печати. Развернутый материал для обсуждения, характеризующий промежуточные итоги этой работы – «Основы современной образовательной политики (стратегические тезисы)», был опубликован в газете «Первое сентября» 26 июня 2001 г. Спустя несколько недель, 18 июля Администрация Президента РФ передала прессе уже одну из последних версий доклада рабочей группы. Итоговая (32-я) версия была утверждена рабочей группой 31 июля, на следующий день представлена в Госсовет и еще до обсуждения доклада на Госсовете размещена на нескольких сайтах в Интернете, частично опубликована в газете «Коммерсантъ» 6 августа и в еженедельнике «Управление школой» 21 августа 2001 г.

Давая поручение Госсовету (в состав которого входят крупные политические фигуры – все руководители субъектов Российской Федерации) рассмотреть в ряду других острейших проблем реформирования страны вопросы образования, В.В. Путин несомненно хотел получить свежий, непредвзятый взгляд на состояние и болевые точки образования. Взгляд, свободный от отраслевых пристрастий и стереотипов различных ведомств, отражающий общенациональные, общегосударственные интересы. Этот взгляд мог совпадать (и во многом совпал) с позицией правительства, мог и отличаться (и действительно в существенной мере отличался) от этой позиции. В итоге президент получал двустороннее видение ситуации в образовании, две точки зрения, которые должны были содействовать выработке единой линии образовательной политики.

Это был трезвый, нормальный политический шаг. Шаг, показавший, во-первых, что принципиальных разногласий у Госсовета и правительства в данном вопросе нет и, во-вторых, что есть существенные и даже принципиальные различия в подходах к его решению, в выборе способов и средств этого решения. В целом же стало очевидно, что Госсовет и пра-

¹ Общая газета. 2001. 12–18 июля.

вительство работали на взаимодополнение и взаимообогащение, на прояснение ряда спорных позиций.

Самое главное, что показала данная параллельная работа, – это полное понимание ее участниками неотвратимости модернизации образования и выбор единого вектора движения по избранному пути. В этом суть *принципиального схождения позиций* Госсовета и правительства, при схождении, а подчас и тождественности многих конкретных шагов. Доклад рабочей группы Госсовета не отрицал подавляющей части положений программы правительства. Он лишь уточнял, корректировал некоторые из этих положений. *Но при этом он существенно расширял* общий диапазон рассмотрения проблем образования и не менее *существенно углублял* само рассмотрение этих проблем.

И здесь начиналась сфера *принципиальных отличий* подходов рабочей группы Госсовета. Ибо предложенный ею доклад следовал иной логике, нежели документы правительства, был выполнен в ином формате и, если хотите, *в иной идеологии*.

Глубинная, коренная особенность образовательной политики (безотносительно к тому, понимают это или не понимают конкретные руководители образования) *состоит в том, что она выстраивается в органичном соединении четырех контекстов, в четырехмерной системе координат – политической, социальной, экономической и собственно образовательной*. Только при таком ее построении *образовательная политика* выходит за ведомственно-отраслевые барьеры и *приобретает свой подлинный смысл – как сфера выработки и реализации общенациональных интересов и приоритетов в образовании*. (И соответственно только фигура такого масштаба, которая способна воспринять все эти контексты, может быть подлинным руководителем образования.) Выпадение образовательной политики хотя бы из одного из названных контекстов делает ее в лучшем случае неполноценной и неадекватной, в худшем – ущербной, деформированной.

Между тем практически все документы правительства, равно как и почти все другие документы, программы, концепции, подготовленные Министерством образования и РАО, выпадают из этой четырехмерной системы координат. *Они преимущественно одномерны*. Программы правительства, к примеру, лежат в основном в плоскости экономической, редко касаясь даже социальной оси. Подготовленная же Российской академией образования «Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)» не видит ничего, кроме своей педагогической плоскости, и потому с точки зрения политической, социальной и экономической это попросту пустой звук.

Первое принципиальное, сущностное отличие доклада рабочей группы и состояло именно в том, что он попытался **целостно** осмыслить и охватить задачи образовательной политики на том этапе, **целостно** представить саму эту политику – в названном четырехмерном пространстве, не пренебрегая ни одной осью координат. Отсюда – его политическое и социальное звучание, чего не было в других документах. Отсюда и честное, прямое политическое заявление о необходимости **возвращения государства в образование**, что составляет **первое, ключевое условие** его модернизации. Отсюда, в частности, и политический ход на придание государственного статуса муниципальной общеобразовательной школе – как опять же политическое признание издержек «детской болезни» ранней муниципализации образования.

Второе – не менее, если не более важное отличие (связанное с первым) – это взгляд рабочей группы Госсовета на образование не с сугубо технократически-экономических позиций, что отличает основную часть правительственных документов, а со стороны его объемных, глубинных гуманитарных смыслов. Это и есть та **иная идеология** доклада рабочей группы, о чем упоминалось ранее. Отсюда – появление в этом докладе таких отсутствующих в правительственных документах фундаментальных социально-гуманитарных проблем, как «образование и здоровье», «охрана детства», «социальный статус педагогических кадров» и др.

Третье существенное отличие доклада рабочей группы заключалось **в выборе** иного, чем у правительства, **диапазона рассмотрения проблем образования**. Доклад не был узко ситуативен и не ограничен рамками текущих задач. Он ставил эти задачи в контекст мировых тенденций развития образования и опыта изменений в российском образовании последнего десятилетия, в контекст анализа существовавшего состояния образовательной системы и тех новых социальных требований, которые предъявлялись ей на новом этапе развития страны. Отсюда – принципиально иная панорама развития образования, принципиально иное видение многих текущих задач.

Наконец, четвертое принципиальное отличие состояло в иной методологии построения самого доклада рабочей группы Госсовета, в ином способе его конструирования. В отличие от большей части правительственных программ, в частности от Федеральной программы развития образования или образовательного раздела принятой 10 июля 2001 г. «Программы социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2002–2004 гг.)», где обычно идет инвентарное, рядоположенное перечисление проблем и где, по признанию са-

мих высокопоставленных правительственных чиновников, «мозаика не складывается в целостную картину», доклад рабочей группы Госсовета имел отчетливо выраженный *системный характер*. В нем была предпринята попытка выстроить самые разнообразные образовательные проблемы в единый, логически осмысленный комплекс, тесно увязать стабилизационные и модернизационные задачи в образовании, рассмотреть эти задачи в органичной взаимосвязи с реформами в других сферах российской жизни, в частности под углом зрения обеспечения их необходимым кадровым ресурсом. Отсюда – не рядоположенность, а достаточно жесткая логика рассмотрения проблем, четкое выделение основных задач и приоритетов, чего, увы, не было в образовательных программах правительства.

При этом доклад рабочей группы включал в себя и концептуальную, и операциональную составляющие (чего также не было в правительственных программах), детально раскрывая в рамках последней комплекс конкретных мер по каждому приоритетному направлению модернизации образования.

Конкретные новации рабочей группы

В документе рабочей группы Госсовета в качестве новаций было выделено ***пять приоритетных направлений***:

I. Обеспечение государственных гарантий доступности и бесплатности образования разных уровней – в пределах, установленных законом; адресная социальная поддержка обучающихся из малообеспеченных семей, из числа инвалидов, сирот и оставшихся без попечения родителей.

II. Достижение современного качества образования, соответствующего потребностям страны и мировым стандартам.

III. Формирование эффективной экономики образования, эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования ресурсов.

IV. Повышение социального статуса и профессионального уровня педагогических работников и усиление их государственной поддержки.

V. Реорганизация системы управления образованием в соответствии с задачами модернизации образования.

Перечислим кратко лишь основные новации, предложенные рабочей группой Госсовета в рамках названных приоритетных направлений, т.е. те основные конкретные шаги и меры, которых не было в правительственной программе.

I. По доступности и бесплатности образования.

Здесь необходимо выделить *четыре главных момента*.

1. В свете многочисленных разговоров о сочетании в образовании платности и бесплатности рабочая группа однозначно заявила о необходимости обеспечения конституционных гарантий *на бесплатное общее образование*. Рабочая группа не поддержала идею «Плана действий Правительства РФ в области социальной политики и модернизации экономики на 2000–2001 гг.» о софинансировании родителями обучения их детей в школах, реализующих программы повышенного уровня. Напротив, она сочла необходимым *ввести адресные целевые выплаты*, сверх федеральных нормативов финансирования, для малообеспеченных детей, которые обучаются в названных школах.

2. В социально-экономическом плане обеспечения доступности общего образования центральными новациями рабочей группы Госсовета были: а) упрочение социально-экономического положения школ, с *передачей их в ведение субъектов Федерации* (при возможности делегирования части полномочий в этой сфере на муниципальный уровень) и с упоминавшимся ранее *придаанием им государственного статуса*; б) введение в образование *государственных минимальных социальных стандартов*; в) воссоздание на современной основе системы *обеспечения обязательности основного общего образования* и детальный анализ, в том числе при аттестации образовательных учреждений, всех случаев *отсева учащихся*.

3. В плане доступности высшего образования рабочая группа поддержала проверенную мировым опытом практику *образовательного кредитования*, с различными формами погашения кредита, которые могут быть полностью или частично возвратными, или безвозвратными при условии отработки определенного времени по полученной специальности. (Очевидно, что этим решался не только вопрос расширения возможностей детям из малоимущих семей получать высшее образование, но и в значительной мере не менее актуальный вопрос трудоустройства и закрепления кадров.)

Рабочая группа предложила использовать также образовательное кредитование для конкурсного набора на специальности, имеющие особо важное значение при реализации государственных программ экономического и социального развития.

Существенной новацией в этом плане явилась и идея *отсрочки от призыва в армию* выпускников средней школы, ПТУ и техникумов для реализации ими права на поступление соответственно в ССУЗы или вузы, а также предложение о *переносе сроков призыва с весны на осень*.

4. Рабочая группа Госсовета предложила также развернутый **комплекс чрезвычайных мер по борьбе с беспризорностью, асоциальным поведением детей и молодежи, социальным сиротством**, что приобрело уже масштабы едва ли не социального бедствия. Этот комплекс социально-педагогических мер базировался на лучших традициях отечественной педагогики предшествующих десятилетий – опыте А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, суворовских, нахимовских, мореходных, сельскохозяйственных и других училищ.

С проблемой доступности и расширения образовательных возможностей был связан также поднятый рабочей группой вопрос, который правительство не может решить с 1992 г. – **о бесплатном пользовании** учащимися фондами государственных библиотек, **бесплатном посещении** музейных и клубных государственных и муниципальных учреждений культуры.

II. По обеспечению современного качества образования.

Здесь были отдельно рассмотрены вопросы **общего** и **профессионального** образования. Перечислим лишь главные новые предложения рабочей группы Госсовета в том и другом, отметив при этом, что она *впервые попыталась определить основную цель как общего, так и профессионального образования.*

Общее образование. Достижение нового качества образования – первостепенная задача модернизации. Данная задача была поставлена рабочей группой в двух планах. *В общегосударственном плане* новое качество образования – это его соответствие современным жизненным потребностям развития страны. *В педагогическом плане* – это ориентация образования не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащегося, т.е. **современные ключевые компетентности**, что и определяет современное качество содержания общего образования.

В докладе рабочей группы был подробно развернут комплекс мер по кардинальному обновлению и разгрузке содержания школьного образования, по созданию условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся в школе.

Вместе с тем, отражая явно назревшую и в обществе, и в педагогическом сообществе потребность в усилении **воспитательных задач** школы, доклад рабочей группы выделил эти задачи как **первостепенный**

приоритет в образовании, подчеркнул ведущие из них в их соотношении с современными социально значимыми ценностями и общественными установками.

Не менее серьезное значение имели те уточнения, которые внесла рабочая группа Госсовета в решение одного из болевых вопросов – о предстоящей **реструктуризации сельских школ**, который вызывал серьезную общественную озабоченность. В докладе рабочей группы подчеркивалось, что речь может идти только о реструктуризации основной и старшей ступени сельской школы – **при сохранении и поддержке малокомплектных школ и обеспечении в каждом населенном пункте условий для реализации программ дошкольного и начального образования**. В докладе также отмечалось, что многие проблемы сельской школы могли быть решены в ходе отработки и введения более широких сроков начального обучения – 5–6-летней начальной школы.

Профессиональное образование. Здесь можно выделить **четыре основные новые позиции**.

1. **Коренная модернизация содержания и структуры профессионального образования**, достижение его конкурентоспособности, устранение в нем диспропорций и излишнего дублирования в подготовке кадров, оптимизация перечней профессий и специальностей, по которым осуществляется их подготовка, и – главное – преодоление отрыва профессионального образования от потребностей федерального и регионального рынков труда, что ведет к **серьезным деформациям в системе спроса и предложения кадров**.

На такие диспропорции, на явную неадекватность структуры профессионального образования жестко указал, в частности, губернатор Самарской области К.А. Титов в ходе выездного заседания рабочей группы Госсовета в Самаре. «Сегодня, – отмечал Титов, – прием в вуз уже превышает прием в учреждения среднего и начального профессионального образования. Структура кадрового потенциала, таким образом, не соответствует структуре производственного потенциала».

Доклад рабочей группы был сопровожден подготовленным автором настоящих строк сборником справочно-статистических сведений о российской системе образования (за 1990–2000 гг.)¹. Данные этого сборника нагляднейше подтверждали справедливость оценки К.А. Титова. В 2000 г. обучалось: в ПТУ – 1694,1 тысяча человек; в ССУЗах – 2300; в вузах –

¹ См.: Модернизация российского образования. Документы и материалы / Редактор-составитель Э.Д. Днепров. М.: Высшая школа экономики, 2005. С. 51–85.

4742. На 10 тысяч человек населения приходилось обучающихся: в ПТУ – 116, в ССУЗах – 158, в вузах – 327 человек.

2. Приведенные данные о серьезных структурных перекосах в системе профессионального образования, с одной стороны, и возрастающая в стране потребность в высококвалифицированных рабочих кадрах и специалистах среднего звена – с другой, были источником постановки рабочей группой Госсовета вопроса об *опережающем развитии* в этой системе *начального и среднего профессионального образования*, при их серьезной модернизации. Направления и меры этой модернизации подробно рассматривались в докладе.

При этом в докладе был поставлен крупный и также не решенный с начала 1990-х гг. социально-экономический вопрос – об устранении неоправданного и крайне затратного дублирования учреждений профессионального образования службами занятости (расходуящими огромные средства в ходе создания на голом месте пусть маленьких, но зато «своих» учебных заведений), о *концентрации переподготовки высвобождающегося и незанятого населения в системе начального и среднего профессионального образования*.

3. *В сфере высшего образования следует указать три основные меры, предложенные рабочей группой:*

а) *приоритетная поддержка ведущих вузов*, имеющих сложившиеся научные школы мирового уровня, способных осуществить образовательный и научно-технический прорыв и обеспечить его соответствующими кадрами (таких вузов в стране наберется не больше 2–3 десятков из 1017 вузов, среди которых 607 государственных);

б) *переаттестация ряда вузов* и особенно расплодившихся филиалов вузов (многие из которых не выходят за рамки частных квартир), а также *отдельных программ высшего образования*, в том числе в области экономики, права, менеджмента (поскольку в значительной части технических и прочих вузов «специалистов» по праву и экономике готовят гораздо больше, чем специалистов основного профиля);

в) *реальный, а не словесный переход на многоуровневое высшее образование*, соответствующая дифференциация вузов и ССУЗов, развитие системы профессиональных колледжей (выполняющих функции первой ступени высшего образования), как основы профессионального образования в малых городах.

4. Учитывая необходимость осуществления неразрывной связи профессионального образования с производством и многократные обращения деловых кругов о расширении их роли в решении этого вопроса, равно как и в развитии профессионального образования в целом, *рабочая*

группа Госсовета предложила в короткое время разработать нормативно-правовое обеспечение активного участия работодателей и других социальных партнеров в решении проблем профессионального образования, в том числе: в выработке его стандартов, в формировании заказа учреждениям профессионального образования, в контрактной подготовке кадров и проведении кадровой политики на уровне субъектов федерации.

III. По модернизации экономики образования.

В этой части доклад рабочей группы Госсовета был наиболее близок к правительственной программе. Однако в нем более жестко и определенно, чем в правительственных документах, поставлен вопрос о крайнем недофинансировании системы образования и необходимости резкого увеличения ассигнований в этой сфере при проведении ее всесторонней модернизации.

В то время реальное недофинансирование образовательных учреждений достигало 60 %, чего не было ни в одной стране мира. Бюджетные расходы на образование (по новой методике расчета) составляли только 3 % ВВП, что также много ниже мировых стандартов. Необходимо было в ближайшие три-четыре года удвоить финансирование профессионального образования и увеличить финансирование общего образования минимум на 50 %. При том, повторим, непрременном условии, что в самой системе образования начнутся глубокие, качественные изменения, без чего любые ассигнования вновь уйдут в «черную дыру» нынешнего устройства отрасли. В этом смысле *возвращение государства в образование* – это не безответное и безадресное увеличение его финансирования. *Это в первую очередь финансирование проводимой государством модернизации образования.*

В докладе рабочей группы Госсовета подчеркивалось, что уже в 2000 г. средства, затрачиваемые населением на образование, составляли 1,5–1,7 % ВВП. Ресурсы семей, общества перенапряжены. Посему заявленные в упомянутом ранее «Плане действий Правительства РФ» пожелания о «максимальном привлечении средств населения» представлялись иллюзорными. Следовало рассчитывать не на увеличение этих средств, а на резкое повышение эффективности их использования.

Вместе с тем для увеличения ресурсной привлекательности системы образования и для обеспечения хозяйственно-экономической самостоятельности образовательных учреждений в докладе предлагалось *внесение поправок в Гражданский, Бюджетный и Налоговый кодексы РФ*, на-

логовое стимулирование юридических лиц и граждан, инвестирующих в образование или оказывающих ему безвозмездную поддержку.

В этой связи в докладе говорилось и об упорядочении форм оплаты дополнительных образовательных услуг (сверх образовательного стандарта) и контроле за их использованием со стороны попечительских и родительских советов. В тех случаях, когда добровольные родительские взносы компенсируют разницу между реальным и нормативным бюджетным финансированием образовательного процесса, они должны рассматриваться как *расходы семьи на образование, вычитаемые из налогооблагаемой базы подоходного налога*.

В сфере дошкольного образования в докладе рабочей группы предлагалось осуществить *постепенный переход к долевному финансированию дошкольных образовательных учреждений* (оплата образовательных услуг – за счет государства; расходы на содержание и укрепление материальной базы – за счет учредителя; оплата содержания детей в дошкольных учреждениях – за счет родителей, при одновременной адресной социальной поддержке малообеспеченных семей).

IV. Повышение социального статуса и профессионального уровня педагогических работников и усиление их государственной поддержки.

Проблематика данного раздела доклада рабочей группы (подготовленного при активном участии ЦК профсоюза работников народного образования и науки), раздела, который являлся, пожалуй, наиболее сильным, *вовсе не присутствовала в правительственной программе*. Между тем, улучшение социально-экономического положения педагогов, повышение их профессионализма, формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, – не только *одно из приоритетных направлений образовательной политики, но и решающее условие модернизации образования*. Отсутствие этой проблематики в правительственных документах можно объяснить только примитивным технократизмом, явным пренебрежением к человеку и человеческому фактору.

Пересказывать новации данного раздела доклада – значит переписывать его заново. Отметим лишь, что стержнем здесь являлась федеральная программа «Педагогические кадры России», которая разворачивалась по *трем основным направлениям*: «Повышение статуса педагогического работника», «Усиление государственной поддержки педагогических и управленческих работников образования», «Повышение профессионализма педагогических кадров».

Первые два направления включали обширный комплекс мер: **переход на оплату труда** работников общего образования **с уровня субъектов Федерации; повышение минимальной ставки** педагогических работников **до уровня не ниже прожиточного минимума; отказ от ЕТС в сфере образования** и переход на отраслевую систему оплаты труда, что позволит государству опережающими темпами повышать учительскую зарплату; **введение надбавок** молодым специалистам и за продолжительность непрерывной работы в образовательных учреждениях, а также надбавок, стимулирующих высокие результаты педагогической деятельности; **предоставление отсрочки от призыва в армию молодым специалистам-педагогам** и многое другое.

В рамках третьего направления в качестве **ключевой задачи было выделено решительное и всестороннее реформирование педагогического образования** – его организации, структуры, содержания, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и т.д. Реформа педагогического образования **давно должна была бы стать опережающей, однако на деле она фактически не состоялась.** И педагогические вузы сегодня не только не дают необходимых кадров для школы, но объективно являются одним из главных препятствий на пути обновления и развития отечественного образования.

В значительной мере этот же упрек может быть адресован и нынешнему состоянию **педагогической науки** с ее головным учреждением – **Российской академией образования**, резко отстающей от процессов, которые идут и в обществе, и в образовании, давно нуждающейся в глубоком, качественном обновлении.

Доклад рабочей группы Госсовета подчеркивал, что требуется в первую очередь кардинальная перестройка самой организации педагогической науки (в частности, так и не состоявшееся за последние десять лет преодоление разрыва и неоправданного дублирования академических и министерских институтов), изменение изживших себя принципов ее финансирования – когда средства выделяются не на научные исследования, а на содержание научных учреждений. Необходимы были также неотложные и решительные усилия для преодоления оторванности академической педагогической науки от запросов современного общества и передовой образовательной практики, для обеспечения ее деятельного участия в решении реальных, а не мнимых нужд и проблем образования (типа пресловутой 12-летки), для создания механизмов постоянного и системного обновления образования, а не его стихийного и спорадического псевдообновления, типа серийного производства новых базисных учебных планов.

V. Реорганизация системы управления образованием.

Данная проблематика также отсутствовала в правительственной программе. Но надо признать, что и в докладе рабочей группы Госсовета она была представлена не в лучшем виде. Это, пожалуй, самый бледный раздел доклада, что, увы, – тоже один из результатов консенсуса. Испуг перед предстоящей реорганизацией, вероятно, настолько парализовал образовательное ведомство, что оно заблокировало продвижение сколько-нибудь серьезных, прорывных идей. Ведь даже такая безобидная мысль, как создание в рамках федеральных округов своеобразных образовательных округов – не как дополнительных бюрократических структур, а как коллективных координирующих органов (с возможным попеременным председательством руководителей образования субъектов Федерации, входящих в данный округ) напугала министерство и была отвергнута им.

Скорее всего по той же причине и в правительственных документах не было ничего об изменениях в системе управления образованием. Инстинкт самосохранения сильнее инстинкта истины. Однако, хотелось бы кому-то того или нет, радикальная реорганизация этой системы неотвратима, ибо ее нынешняя неэффективность, о чем говорилось ранее, более чем очевидна.

И тем не менее, при всех названных обстоятельствах, в докладе рабочей группы был выделен ряд как общих важных концептуальных моментов, так и значимых операциональных предложений. Рабочая группа подчеркнула в частности:

– то обстоятельство, что *субъектами образовательной политики* являются не только образовательное ведомство (как оно полагало), не только правительство, но и все граждане России, общество в целом, с его различными институтами и, конечно, региональные и местные власти, мнение которых мало интересует основную часть обитателей министерских кабинетов;

– необходимость неуклонного *расширения общественного участия* в выработке, принятии и реализации политико-правовых и управленческих решений в образовании;

– необходимость *отказа от административных методов управления в образовании* и перехода к методам нормативным и экономическим, *к управлению процессом развития образования*, его качеством и эффективностью;

– назревшую потребность в широком развитии *договорных отношений* в сфере образования (между гражданами и образовательным уч-

реждением; между образовательным учреждением и его учредителями; между соучредителями образовательных учреждений; между образовательными учреждениями и работодателями);

– **обязательность публикации ежегодных отчетов** образовательных учреждений и органов управления образованием о своей деятельности, в том числе и об использовании бюджетных и внебюджетных средств и т.д.

Вместе с тем в докладе рабочей группы выдвинута и одна достаточно фундаментальная управленческая идея, коренным образом меняющая облик управления образованием в стране. Смысл данной идеи состоял в *создании целостных региональных образовательных систем*, тесно связанных с потребностями регионов, *в интеграции образовательного потенциала субъектов Федерации*, что само по себе уже существенно увеличивает этот потенциал и открывает возможность мобилизации его экономических, материальных, кадровых и прочих ресурсов, возможность маневра этими ресурсами. Пока таких целостных образовательных систем в регионах нет. Есть разрозненные, не связанные и между собой, и с регионом остатки прежних отраслевых систем организации образования. Отсюда – и указанные выше деформации в сфере профессионального образования, и его оторванность от местных рынков труда, и многие прочие нынешние его пороки.

Таков краткий обзор конкретных предложений и операциональных новаций, которые внесла рабочая группа Госсовета в сравнении с принятыми документами правительства.

***Итоги работы Госсовета и совмещение
его линии с правительством.
Принятие «Концепции модернизации
российского образования»***

29 августа 2001 г. состоялось заседание Государственного совета Российской Федерации, где был рассмотрен доклад рабочей группы «Образовательная политика на современном этапе» и проведен анализ состояния и перспектив развития российского образования. Тональность заседания задало вступительное слово В.В. Путина, в котором он подчеркнул, что «устойчивое развитие стран уже давно определяется не столько их ресурсами, сколько общим уровнем образования нации», что «развитие образования в стране» – «залог успешного развития государства и общества». «Но так будет, – отметил президент, – только в том слу-

чае, если образование у нас будет отвечать общим требованиям сегодняшнего дня, если оно будет доступным и качественным». Между тем, по его словам, мы до сих пор все еще «в точности не знаем, какого вида, качества и в каком объеме образовательные услуги действительно необходимы стране и ее экономике»¹.

Характерной, принципиально важной чертой заседания Госсовета была концентрация внимания его участников – реальных политиков, руководителей субъектов Федерации на *реальных* проблемах, истинных болевых точках образования, а не на его мнимых нуждах (выдуманных образовательными чиновниками и деятелями РАО), типа 12-летки. Основные из этих проблем:

– эффективность использования ресурсов, направляемых в систему образования, которая, по словам президента, «еще очень низка»;

– недопустимо бедственное положение педагогических кадров: как отметил Е.С. Строев, «нищий учитель – это позор нации»;

– необходимость глубокой реорганизации системы профессионального образования, которая не только не соответствует потребностям экономики страны, но и плодит острые социальные проблемы: преобладающая часть выпускников этой системы, подчеркнул Ю.М. Лужков, переживает глубокую моральную и социальную драму, поскольку «не может найти приложение своего труда по специальности»;

– наконец, проблемы содержания школьного образования, которое резко отстает от потребностей времени и в котором до сих пор все еще больше вопросов, чем ответов. Показательно мнение В.В. Путина на этот счет, отметившего, во-первых, что «давно пора установить разумный баланс между универсальностью знаний, их фундаментальным характером и прагматической ориентированностью образования на реальные потребности экономики государства» и, *во-вторых*, что «нельзя относиться к образованию только как к накоплению знаний. В современных условиях это – прежде всего развитие аналитических способностей и критического мышления у учеников. Это – умение учиться. Умение самому воспринимать знания, успевать за переменами»².

Детально и конструктивно обсуждая названные и другие проблемы, участники заседания Госсовета активно поддержали основные положения доклада рабочей группы, который предлагал пути и механизмы решения этих проблем. Во всех выступлениях, как верно отмечалось в «Первом

¹ Модернизация российского образования: документы и материалы. М., 2002. С. 8–10.

² Там же.

сентября», «основная критика, порой очень жестокая, была не по докладу, а по той ситуации, которая сложилась в системе образования»¹.

В целом на заседании Государственного совета удалось достичь согласованности линий его рабочей группы и правительства. Как отметил в своем вступительном слове на заседании В.В. Путин, вынесение вопроса об образовании на Госсовет «открыло новый этап широкой общественной дискуссии. Дискуссии острой и откровенной... Поэтому и подготовка доклада рабочей группы Госсовета, как мне известно, шла очень непросто. В процессе обсуждения звучали разные точки зрения, подчас взаимоисключающие друг друга».

Президент знал, что говорил. И не только президент. Это знали многие. «То, что между правительством и рабочей группой Госсовета, – писала "Независимая газета", – существуют противоречия по взглядам на реформу образования, ни для кого не секрет»². Тем более не были секретом и серьезнейшие разногласия в самой рабочей группе, которая представляла весь спектр образовательных и общественно-политических сил и которую, по словам той же газеты, «правильней было бы назвать согласительной комиссией»³.

Эти разногласия располагались в основном *по двум векторам*: а) *менять или не менять что-либо в образовании*; б) *если менять, то в чьих интересах – страны или ведомства*. Как отмечалось в «Первом сентября», рабочей группе пришлось столкнуться с «жесткими, непримиримыми противоречиями и интересами различных групп чиновников, ректоров, политиков, региональных лидеров, производителей образования, издателей, а также мощной когорты методистов и авторов программ и учебников. Все стянулось в единый узел нежелания перемен и жгучего, до ненависти, стремления отстоять свои права на установление правил игры»⁴.

Очевидно, что такие стартовые условия были, мягко говоря, весьма неблагоприятны для выполнения рабочей группой Госсовета того задания, которое она имела. «Мы получили от президента указание, – говорил руководитель группы С.Л. Катанандов, – подготовить серьезный документ, а не набор мероприятий. Предполагается, что этот документ позволит найти согласие в обществе, объединить все взгляды на реформу образования». «Сейчас, – подчеркивал Катанандов, – нужны шаги, которые

¹ Первое сентября. 2001. 4 сентября.

² Независимая газета. 2001. 26 июля.

³ Независимая газета. 2001. 28 августа.

⁴ Первое сентября. 2001. 30 октября.

будут позитивно восприняты не только политиками и профессионалами, но и простыми гражданами России»¹.

Искусство С.Л. Катанандова как политика и состояло в том, что он, несмотря на все, казалось бы, непримиримые противоречия, умело находил точки согласия, добываясь необходимых компромиссов. И при этом четко вел общую стратегическую линию модернизации образования.

И это, повторим, отражало новую, принципиальную особенность зарождавшейся общей политической линии, которая пыталась опереться на идеи общественного единения, ибо общество устало от раскола. В итоге при решении проблем образования, как точно заметил Я.И. Кузьминов, «главный компромисс был достигнут не между какими-то конкретными игроками на образовательном поле, а в общественном сознании»². (Но именно такой компромисс делает любую реформу «проходимой».)

При этом принципиально важным являлось то, что данный компромисс был достигнут на линии движения вперед, а не назад и – уже на определенном рубеже этого движения. Это был как раз тот трудный «срединный выбор», который, по точным словам журнала «Эксперт», и *есть «всякая вообще зрелая, мудрая политика – выбор умеренных средств для достижения радикальных целей»*³.

За таким выбором коренится в конечном результате *принципиально иное*, отличающееся от традиционного *понимание самой сути политики – не как искусства возможного, но как искусства достижения необходимого*. И только при такой установке обеспечивается реальное продвижение вперед.

Итак, каковы же **главные итоги** деятельности рабочей группы и заседания Государственного совета РФ?

Первое. В лице Госсовета проблемы образования вновь вышли на высший государственный уровень. И это событие нельзя не считать историческим, поскольку последние акты государственной воли в данной сфере были заявлены почти десять лет назад – Указ № 1 Президента России от 11 июля 1991 г. и Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. Это, по сути, *означало возвращение государства в образование, все эти годы отданное на откуп лишь ведомству, и позволяло надеяться на реальность проведения давно назревших изменений в образовательной системе*. До этого же, как отмечалось в «Первом сентября», «весь пакет документов по реформе образования, включая национальную доктрину,

¹ Труд. 2001. 13 июля.

² Учительская газета. 2001. 18 сентября.

³ Эксперт. 2001. № 32.

особенно образцово-показательные решения трескучего совещания работников образования в Кремле в 2000 году, – на самом деле серьезного влияния на развитие системы образования не имели»¹.

Второе. *«Государство возвращалось в образование с деньгами»*, поскольку, по словам Я.И. Кузьмина, рабочей группе Госсовета «удалось более жестко и определенно, чем в правительственных документах, поставить вопрос о резком увеличении финансирования образования из бюджета»². В итоге, как отметил президент страны, выступая 1 сентября в Московском государственном педагогическом университете, *в бюджете 2002 г. впервые в истории Российской Федерации расходы на образование превысят расходы на национальную оборону*. С 2003 г. государство планировало ежегодно увеличивать расходы на образование в федеральном бюджете на 25 % и в региональных – на 10 %.

Третье. Государственный совет одобрил предложенную его рабочей группой развернутую *программу государственной поддержки* и повышения профессионального уровня *педагогических кадров*. Первоочередная мера этой программы была объявлена уже на самом заседании Госсовета – повышение учительской зарплаты вдвое с 1 ноября 2001 г.

Четвертое. На фундаменте трех названных выше позиций Госсовет разработал и предложил стране *целостную, согласованную, социально ориентированную стратегию модернизации образования* – не как отраслевую акцию, а *как проект общенационального масштаба*. Он дал *реальный старт модернизации образования*. В этом плане говоря, словами депутата Государственной Думы В.А. Рыжкова, *«2001 год надо считать началом действительно серьезных реформ в образовании»*³.

Когда журналисты спросили у Я.И. Кузьмина, принимавшего самое активное участие в деятельности рабочей группы Госсовета, что можно будет считать ее победой, он ответил: «Победой будет, если правительство примет большой доклад рабочей группы Госсовета после доработки в качестве официального документа. Как национальную доктрину»⁴. О доктрине уже побеспокоились другие. Но вот *в качестве «Концепции модернизации российского образования» доклад рабочей группы был действительно одобрен правительством 25 октября 2001 г.* И это – уникальный случай во взаимоотношениях правительства и Госсовета за всю историю последнего.

¹ Первое сентября. 2001. 9 октября.

² Коммерсантъ. 2001. 6 августа.

³ Независимая газета. 2001. 1 сентября.

⁴ Учительская газета. 2001. 18 сентября.

«За минувший год, – писала "Независимая газета", – при Госсовете было создано 17 рабочих групп, занимающихся каждая своим вопросом. 12 из них обсуждались на президиуме Госсовета – семерке избранных президентом губернаторов, состав которых меняется каждые полгода. До Госсовета полной комплектации дошло всего четыре»: программа десятилетнего развития страны, земельная реформа, реструктуризация жилищно-коммунального хозяйства и модернизация общего образования¹. И только доклад рабочей группы Госсовета по модернизации образования был практически один к одному принят правительством как свой собственный документ. Таков результат того согласия, которого удалось добиться в период деятельности рабочей группы Госсовета. Длительная и трудоемкая согласительная работа принесла свои плоды. Одобренная правительством «Концепция модернизации российского образования», отмечалось в «Первом сентября», «представляет собой почти дословную копию материалов, подготовленных рабочей группой С. Катанандова и представленных 29 августа 2001 г. на заседании Государственного совета»².

Окончательное одобрение Правительством РФ «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» состоялось лишь через два месяца после ее первого рассмотрения – 29 декабря 2001 г. (распоряжение Правительства РФ № 1756-р). За эти два месяца так называемой доработки «Концепции» и ее согласования с различными ведомствами она претерпела ряд существенных трансформаций.

Первой и главной из этих трансформаций было то, что под жестким давлением Министерства финансов правительство в своей обычной манере **устранило из текста практически все конкретные цифры** (поскольку они налагают вполне конкретную ответственность), в том числе: планируемое в ближайшее время повышение доли бюджетных расходов на образование в структуре ВВП с 3,5 до 4,5 %; намеченное ежегодное увеличение финансирования образования из федерального бюджета не менее, чем на 25 % в год в реальном выражении и не менее чем на 10 % из бюджетов территорий и др. Кассир Российской Федерации г-н Кудрин решительно заявил, что эти и подобные цифры пройдут в «Концепцию» только «через его труп». Вместе с тем он настоял на сохранении указания на то, что в 2006–2010 гг. «частные средства, поступающие в образование, могут возрасти до 2,5 % ВВП».

¹ Независимая газета. 2001. 31 августа.

² Первое сентября. 2001. 27 октября.

В этой же логике урезания «Концепции» и раскрепощения правительства от ответственности были выдержаны и *другие трансформации документа*, в частности: устранение самой мысли о введении государственных минимальных социальных стандартов в образование; отказ от установления минимальной ставки оплаты педагогических работников на уровне не ниже прожиточного минимума; снятие всяких упоминаний о видах налоговых льгот в сфере образования; лишение детей возможности бесплатного посещения музеев и многое, многое другое.

Подобная линия Министерства финансов с начала 1990-х гг. стала уже традиционной. В образовании с того времени не было ни одного программного, стратегического документа, который бы не подвергался полному финансовому выхолащиванию со стороны Минфина. Единственное исключение составлял Закон «Об образовании» 1992 г. Но тогда ситуация и в правительстве, и в обществе, и в стране была *принципиально иной*. Однако через 12 лет убогое фискальное ведомство все же взяло «свое». Оно-таки «достало» Закон «Об образовании» и в ходе так называемой монетизации льгот устроило в нем финансово-экономический погром, о чем речь пойдет далее.

Что же касается «Концепции модернизации российского образования» 2001 г., то в целом, за исключением названных существенных изъятий, она почти полностью воспроизводила текст доклада рабочей группы Госсовета, но в несколько сокращенном, упрощенном, а местами оскопленном виде. При этом, однако, она сохраняла основной идейный смысл названного доклада, его основную цель – направленность на всестороннюю модернизацию российского образования. Хотя средства на это предприятие были резко усечены.

Так завершился подготовительный этап модернизации образования. Но сама она еще практически не начиналась. Все сказанное ранее – это лишь первый, по следам событий, обзор данного подготовительного этапа, обзор процесса зарождения идей модернизации, подходов к ней, споров вокруг нее, ее утверждения «на высшем уровне». Это лишь разъяснение *платформы модернизации образования, но не сама модернизация*, коей предстояло еще только разворачиваться. Иными словами, это была история с открытым концом, где и в политическом, и в практическом плане отнюдь еще не все было ясно и просто (судя хотя бы по той весьма специфической доработке доклада рабочей группы Госсовета, которая сопутствовала его превращению в правительственную «Концепцию модернизации российского образования»).

Указывая на значимость документа, подготавливаемого рабочей группой Госсовета, газета «Первое сентября» еще в ходе этой подготовки

отмечала: «В любом случае 29 августа на заседании Государственного Совета будет поставлена точка в одной главе истории нашей школы и начата другая глава»¹. Это действительно так, но только в отношении **политической истории** нашего образования, т.е. истории борьбы различных сил и тенденций в образовательной политике, истории поисков выхода из сегодняшнего тупика и осмысления путей дальнейшего развития отечественной школы. Реальная же история образования пишется самой жизнью, и только жизнь должна была показать, началась ли на самом деле в этой истории другая, новая глава.

Жизнь в итоге показала, что новая глава действительно началась, но оказалась оборванной, очень короткой. Уже в 2004 г. модернизация российского образования как перспективный социально-педагогический проект была сломлена новым Министерством образования и науки. Образовательная политика вновь вступила на привычный псевдореформаторский путь – только в ухудшенном, откровенно реакционном, антисоциальном варианте. Впрочем, это было лишь отражением нового курса нового правительства. Курса социального дарвинизма. Но об этом – в последней части книги.

14. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания школьного образования

Для начала выскажем некоторые соображения, предвещающие данную главу.

Первое. О политическом значении проблемы образовательных стандартов, фиксирующих состав содержания общего образования.

В принципе *именно состав содержания образования в первую очередь определяет политические цели, политическую сущность, политическую направленность образования в любой стране. Содержание образования – это проблема макрополитики государства и его национальной политики.*

Второе. Вопрос о содержании образования в нашей школе, как уже отмечалось и как будет подчеркнуто далее, давно уже вышел из плоскости только педагогической. Он стал проблемой и в политическом, и в социальном, и в экономическом плане. Ибо *нынешнее содержание школьного образования резко тормозит развитие страны, делает ее неконкурентоспособной, разрушает генофонд нации – здоровье детей.*

¹ Первое сентября. 2001. 14 июля.

Третье. И в реальной образовательной жизни, и в образовательной политике разработка содержания образования все эти годы отождествлялась с проблемой образовательных стандартов. Можно бесконечно спорить – хорошо это или плохо. Но отрицать нельзя. Ибо так есть в жизни, так есть в Конституции РФ и в Законе «Об образовании». И потому *от того, как будут выстроены эти стандарты, зависит либо обновление, либо дальнейшее омертвление содержания школьного образования.* Хотят того противники стандартов или нет.

Другое дело, как сделать этот стандарт пространством выбора и свободы? Как установить его взаимоотношения с инновационными школами? Как создать механизмы постоянного обновления содержания? Но это уже дело социально-педагогической технологии и педагогической техники.

Одна из попыток создания переходного стандарта, которая описывается далее, и была предпринята в 2002–2003 гг. Естественно, она далека от совершенства. *Но главное, что нужно иметь в виду, – это сверхзадачу данной попытки: превратить стандарт из средства консервации в инструмент обновления и развития содержания школьного образования.*

Обновление содержания образования – главная задача модернизации школы

Любая *реформа образования – это прежде всего реформа содержания образования.* Все остальное – изменения в *системе* образования, в его инфраструктуре. Более того, как это ни покажется парадоксальным, всякие изменения *только* в экономике образования, как и всякие *только* технологические изменения, мало того, что недостаточны, они в определенной мере даже опасны. Ибо при застывшем и во многом изжившем себя содержании образования любые технологические, организационные, экономические и прочие усовершенствования, если не вредны, то во многом бесполезны. Поскольку они будут лишь более интенсивно воспроизводить застой. Это – очевидная *базовая* истина все еще не стала всеобщим достоянием и политического и педагогического сознания.

Всесторонний пересмотр и кардинальное обновление содержания образования – извечная, масштабная педагогическая проблема, которая всегда встает перед школой (и общеобразовательной, и профессиональной) в периоды крупных цивилизационных и социальных сдвигов. В этом плане сегодня мы переживаем ситуацию, во многом сходную с эпохой «великих реформ» середины XIX столетия, когда Россия с традиционным

запозданием входила в новый «индустриальный мир». К.Д. Ушинский был первым, кто еще задолго до этих реформ, в 1848 г., заявил, что «индустриальное направление века требует и науки индустриальной», что «перемена в направлении века требует, чтобы и образование юношества переменяло свое направление»¹.

На рубеже XX–XXI вв. эта ситуация повторяется снова. Россия вновь в своем пока еще непреодоленном «догоняющем развитии» сталкивается со сменой эпох. Она с большим запозданием делает шаг уже из индустриальной в постиндустриальную эпоху. Шаг, который развитые страны сделали, по меньшей мере, полвека назад. И соответственно, также как эти страны, но опять же с запозданием, она переживает то состояние, которое американский ученый, лауреат Нобелевской премии Алвин Тоффлер в своей известной книге «Футуршок» (1970) назвал *«ударом о будущее»*.

В сфере образования это состояние, по мнению Тоффлера, выражается не «совершенствованием» и даже не «реформой», а «новой революцией в образовании». Хлебнувшие горечь реформ и революций, мы сегодня назвали это состояние *модернизацией образования*. Но это название отнюдь не уменьшает масштаб тех глубинных (*по своей цивилизационной сути революционных*) задач, которые стоят перед нашим образованием. Наиболее сложны эти задачи в сфере *содержания образования, ибо именно оно определяет, какую школу мы имеем – школу прошлого или школу будущего*.

Массовое образование, пишет Тоффлер, было гениальным изобретением, сконструированным индустриализмом для создания того типа взрослых, который ему требовался. Сама идея собирания масс учащихся (сырья) для воздействия на них учителей (работников) в централизованно расположенных школах (фабриках) была достижением индустриального гения. В итоге «молодые люди, проходившие через эту образовательную машину, вливались в общество взрослых, структура которого в области работы, ролей и учреждений имела сходство со школой. Ученик не просто запоминал факты, которые он мог использовать позже, он жил, учась тому образу жизни, в котором ему предстояло жить в будущем». Таким образом, продолжает Тоффлер, «внутренняя жизнь школы становилась зеркалом, отражением индустриального общества».

Сегодня эпоха изменилась, но школа, в силу своей инерционности, осталась прежней. И она, прежде всего в целях самосохранения, стремится развернуть жизнь в прошлое. «Наши школы, – по словам Тоффлера, – поворачиваются назад, к исчезающей системе, а не движутся вперед к

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 1. М.; Л., 1948. С. 231.

возникающему новому обществу. Их значительная энергия направлена на подготовку людей прошедшей индустриальной эпохи, экипированных для выживания в системе, которая перестанет существовать раньше, чем они сами. Чтобы избежать удара о будущее, мы должны создать постиндустриальную систему образования. И чтобы сделать это, мы должны искать цели и методы в будущем, а не в прошлом»¹.

Эти слова, сказанные почти сорок лет назад, сегодня предельно актуальны для нашей школы. Ибо вся предшествовавшая разработке ее содержания образования «искала цели в прошлом». Именно поэтому сегодня «школьное знание... – как отмечал один из наиболее дальновидных деятелей современного образования В.К. Бацын, – более чем на 90 % остается невостребованным»².

Судите сами. Вот образчик из «обязательного минимума» по географии, изготовленного в Российской академии образования. Каждый ученик должен знать, что такое: *образование и движение литосферных плит; четвертичное оледенение; зональная и азональная ландшафтная дифференциация; аналитическое применение моделей изучения геосистем* и т.д.

И так по всем предметам. Недавнее международное сравнение школьных программ показало, что, к примеру, по физике наши учебники для 5–11-х классов содержат 1300 понятий, тогда как английские – 600, а американские – всего 300³. Между тем Нобелевских лауреатов по физике в США – 61, в Англии – 20, в России – всего 7⁴. В итоге выходит весьма специфическая зависимость, наглядно обнажающая никчемность нашего школьного образования. Действительно, как верно отметил Е.Ф. Сабуров, наше образование не самое лучшее в мире, а «самое емкое по объему ненужной и сильно устаревшей научной информации»⁵.

То же фактически вынужден был признать в 2001 г. и министр образования В.М. Филиппов, указав на два очевидные обстоятельства: 1) что «объем знаний, который мы даем нашему ребенку, например, по химии, физике, биологии, в два раза больше, чем в американской школе» и 2) что в нашей школе «50 % детей не усваивают дисциплины естественнонаучно-технического цикла (химии, физики, биологии)»⁶. Но абсолютно ясно,

¹ Тоффлер А. Футуршок. М., 1973. С. 304–310.

² Управление школой. 2001. 8–15 сентября.

³ Московский комсомолец. 1999. 16 февраля.

⁴ Учительская газета. 2001. 11 сентября.

⁵ Первое сентября. 2001. 16 июня.

⁶ Независимая газета. 2001. 13 апреля.

что обстоятельства эти напрямую взаимосвязаны. Ведь дети – они и в России дети. И существуют естественные возрастные, психофизические ограничения возможностей усвоения учебного материала.

Наши ваятели этого материала из Российской академии образования пренебрегают данной педагогической аксиомой. И это пренебрежение очень дорого обходится не только детям и их родителям, вызывая нескончаемые стрессы. Оно дорого обходится стране – и в социальном, и в прямом экономическом смысле. «Государство, – как отмечалось в "Программе модернизации российского образования", – впустую расходует деньги налогоплательщиков, а молодежь впустую тратит время на получение ненужных знаний»¹. Воистину *мертвое содержание образования – черная дыра и школьной жизни, и школьного бюджета.*

Красноречивым свидетельством того, что нынешнее содержание школьного образования и неусвояемо в принципе, и не нужно для жизни, стал опрос, организованный в 2000 г. Общественным институтом развития школы среди 100 директоров и учителей Санкт-петербургских школ. Опрос был проведен по экзаменационным билетам девяти школьных предметов, всего было отобрано 90 вопросов. Результат: «Ни один из участников опроса не был готов ответить полностью или частично на все вопросы из предложенного списка... Полностью или частично большинство респондентов готовы были ответить лишь на 40 или менее вопросов». По мнению большинства опрошенных, «каждому культурному человеку необходимо знать менее половины вопросов, предложенных для оценки». Остальные вопросы были поставлены респондентами в рубрику «трудно сказать, зачем это нужно знать». К примеру: *теоремы о непрерывности рациональных и дробно-рациональных функций на области их применения; правило вычисления первообразных; аллотропия неорганических веществ; гетерозис, полиплоидия, леутагенез, их использование в селекции и т.п.*².

Итак, даже учителя не знают более половины того, чему учат. Примерно столько же по официальным признаниям, как мы видели, не усваивают и сами школьники. Вывод очевиден: более половины нынешнего устаревшего и ненужного школьного содержания образования может быть вынесено в мусорном ведре на школьный двор.

Каковы же последствия нынешнего состояния содержания школьного образования?

¹ Коммерсантъ. 2000. 30 мая.

² Отсроченные результаты школьного образования // Вестник ОИРШ. 2000. № 1(5). С. 3–17.

Первое – мануфактурная модель школы в постиндустриальном обществе, с ее бесперспективной погоней за информацией, почти тотальной унификацией, авторитарной педагогикой, перегрузкой детей устаревшим содержанием образования.

Длительное время мы шли и до сих пор идем по пути *экстенсивного* наращивания содержания школьного образования. Переходя от одной социально-педагогической ступени к другой – от всеобщего начального к неполному среднему и далее к всеобщему полному среднему образованию, – мы не меняли ни внутреннее устройство школы, ни принципы построения и организацию содержания образования. Мы *механически* надстраивали школьные этажи и учебные предметы друг над другом, безгранично расширяя эти учебные предметы, что и привело к сбоям школьного механизма и нарастающей перегрузке детей. Только за последние десять лет нагрузка школьников возросла в полтора раза, а число учебных предметов увеличилось на треть. Сегодня *школьная перегрузка* достигла уже катастрофических размеров, *стала основной внутренней бедой школы.*

Второе – разрушение здоровья детей.

Известно, что сегодняшняя ситуация со здоровьем российских детей крайне неблагоприятна, и это в последнее время вызывает в обществе все более возрастающую тревогу. Причины такой ситуации коренятся, однако, не только в неблагоприятных социально-экономических и экологических условиях. По данным Института возрастной физиологии РАО, «сама школа является причиной до 40 % всех факторов, ухудшающих условия существования детей». За годы обучения в школе в пять раз возрастает число нарушений зрения и осанки, в три раза увеличивается количество детей с заболеваниями органов пищеварения, в четыре раза – число нарушений психического здоровья детей. В школу, отмечают физиологи, «приходят около 20 % детей с нарушениями психического здоровья пограничного характера, а уже к концу первого класса их оказывается 60–70 %»¹.

И это разрушающее воздействие школы понимают сегодня не только физиологи. На заседании Госсовета 29 августа 2001 г. президент Татарстана М.Ш. Шаймиев вынужден был констатировать, что, по официальным данным, «в 1-м классе нездоровыми считаются 19 % детей, а в 11-м классе здоровыми считаются 20 %. Вот какой по сути дела получается перекокс». И этот перекокс – прямое следствие учебной перегрузки детей.

Даже руководитель образовательного ведомства вынужден был признать, что «мы жутчайшим образом перегрузили детей в школе». «В ито-

¹ Первое сентября. 2001. 5 июня.

ге, – говорил В.М. Филиппов, – такие страшные цифры: 40 % студентов просто запрещено заниматься физкультурой. Можно только... лечебной». То есть мы за годы обучения «делаем детей большими»¹. Иными словами, как отмечалось в «Первом сентября», мы попросту **«превратили школу в фабрику, разрушающую здоровье нации»**².

Выделяя такие школьные факторы, подрывающие здоровье детей, как запредельная перегрузка, необузданная интенсификация учебного процесса, все возрастающее несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей, крайне нерациональная организация учебной деятельности и др., физиологи отмечают особую пагубность того, что они называют *«стрессовой тактикой авторитарной педагогики»*. Это – педагогика диктата и унижения. Она держит ребенка в постоянном страхе и напряжении, подавляя в нем личность и все живое. Авторитарная педагогика, сохраняющая свое доминирующее положение в школе, ежечасно убеждает, что **самая страшная из всех властей – это власть педагогическая**. От любой власти можно уйти. От этой же ребенку уйти некуда. Только – во взрослый мир инвалидом детства.

Третье – социальная ложь и развращающее влияние школы.

Сегодня ситуация в школьном образовании откровенно лживая или, говоря мягче, имитационная. Дети делают вид, что учатся, учителя – что учат, управленцы – что управляют. И это имеет разлагающие последствия не только в образовательном, но и в социальном, плане. «Если 60–80 % детей, – отмечал известный директор одной из московских школ А.А. Пинский, – годами занимаются тем, что им ненужно и непосильно, а потом должны делать вид, что они это знают, сдают, – это развращающе действует на одно поколение за другим»³.

О том же писал и депутат Московской городской Думы, заслуженный учитель Российской Федерации Е.А. Бунимович: «Заметьте, даже репетиторов ищут сегодня не как прежде – опытных, квалифицированных, а просто и недвусмысленно: из данного вуза. Видимо, в каждом вузе своя особая теорема Пифагора и ни на кого не похожее основное тригонометрическое тождество. Приучив школьника и абитуриента к двойной экзаменационной морали, к элементарному вранью и утаиванию истинных результатов обучения, мы потом шумно требуем от того же налогоплательщика заплатить налоги, от бизнесмена – не утаивать прибыль, мы

¹ Аргументы и факты. 2000. 24 марта.

² Первое сентября. 2001. 24 марта.

³ Московские новости. 2000. 20–26 июня 2000 г.

хотим видеть честных политиков, непродажных журналистов, независимых судей»¹.

Таковы, пользуясь словами цитированного выше санктпетербургского исследования, «отсроченные результаты школьного образования».

Четвертое – торможение развития школы.

Если говорить честно, то «торможение» – это еще очень мягкое слово. Нынешнее содержание школьного образования попросту парализует развитие школы, превращает любые прогрессивные школьные начинания в профанацию. «Все идеи о раскрепощении учителя или о личностной педагогике, – замечал А.А. Пинский, – о школьном самоуправлении и о функционале гуманистического психолога в школе суть полный обман или, называя вещи своими именами, маразм, – когда от каждого российского ученика требуют ответов на вопросы о получении катиона в виде аквакомплекса с дальнейшим переходом к гидрокомплексам и с определением соответствующего координационного числа геометрическим фактором; о том, какое влияние оказал Каприви на русско-французские отношения; о цитологических основах скрещивания особей, отличающихся по двум парам аллелей; о лесорубочном билете, лесном билете, лесном ордере и научно обоснованной расчетной лесосеке в новом Лесном кодексе» и т.д.

В этих псевдонаучных джунглях нет пространства для развития ребенка, школы. *«Знаниевая педагогика»* душит, вытесняет *«педагогику развития»*.

Наконец, пятое – катастрофический отрыв школы от жизни.

«Всякое не мертвое, не бесцельное ученье, – писал К.Д. Ушинский, – имеет в виду готовить дитя к жизни... Пора же, наконец, согласиться, что детей учат не для того только, чтобы учить, а для того, чтоб сообщать им знания, необходимые для жизни, т.е. такие знания, обладая которыми можно быть полезным и себе, и обществу». Отвернуться от запросов и потребностей жизни, отмечал Ушинский, значит «сделать школу учреждением бессильным и бесполезным»².

Наша школа отвернулась от жизни и потому стала и бессильной, и во многом бесполезной. Как многократно подчеркивалось в педагогической печати – «школа сегодня катастрофически оторвана от жизни»³. Это не

¹ Новая газета. 2000. 4 декабря.

² *Ушинский К.Д.* Избранные труды. В 4 кн. М., 2005. Кн. 2. С. 248. Кн. 3. С. 299.

³ Управление школой. 2001. 16–22 сентября.

раз признавал и руководитель образовательного ведомства В.М. Филиппов, отмечая, что «мы лишили ребенка практической ориентации в жизни»¹, что «наше нынешнее образование очень плохое в его практической направленности»².

Но может ли такое образование устраивать общество? И может ли рассчитывать такое образование на общественную поддержку? Отвечая на эти вопросы, А.И. Адамский писал: «Нужно сказать себе честно: система образования не вправе рассчитывать на то, что у общества возникнет желание ее поддерживать, потому что она пытается навязать обществу некачественный с точки зрения человеческой жизни продукт». Иными словами, система образования работает не на общество, а «воспроизводит сама себя, *делая не только невозможной свою приоритетность в общественной и государственной жизни, но наоборот, жестко закрепляя свою отчужденность от реальной жизни человека*. Может, этим и обусловлено нынешнее плачевное состояние системы»³. «За такую школу, какая у нас сейчас есть, общество инстинктивно не хочет платить»⁴.

И не только общество. Государство тоже постепенно приходит к убеждению, что увеличивать финансовую поддержку образования можно только при условии, если само образование начнет меняться. По крайней мере именно так ставит вопрос «Программа модернизации образования».

Это здравая постановка вопроса – и не только в прагматическом, но и в социокультурном, а шире в цивилизационном смысле. Образование может работать либо на воспроизводство, либо на развитие общества. Но сегодня оно не способно работать на развитие. Воспроизводство же старого – это стагнация, это воспроизводство и наращивание отставания. В этом плане вопрос о состоянии нынешнего содержания школьного образования давно уже перешел из педагогической в ***политическую и социальную плоскость***. Консервация этого содержания образования имеет ***два фундаментальных социальных последствия: она, во-первых, заведомо закладывает неконкурентоспособность и социально-экономическое отставание страны; во-вторых, разрушает генофонд нации – здоровье подрастающих поколений***. «Мы прямо утверждаем, – написано в декларации Красноярской ассоциации педагогов, – наши пе-

¹ Независимая газета. 2001. 13 апреля.

² Аргументы и факты. 2001. № 16.

³ Первое сентября. 1998. 19 февраля.

⁴ Там же. 1999. 23 января.

перегруженные и захламленные учебные программы – *преступление против детства*»¹.

Такова цена педагогической косности, цена агрессивного кланового эгоизма стоящего за этими программами предметно-методического лобби, штабом которого является Российская академия образования и которое любой ценой стремится сохранить, забетонировать нынешнее замшелое содержание школьного образования. Ибо за этим в конечном итоге стоят его статусные и экономические интересы, монопольное положение на рынке учебной и методической литературы.

Предметные гильдии, составляющие это лобби, говоря словами К.Д. Ушинского, смотрят на мир «сквозь очки своей специальности... и требуют, чтобы и другие люди надели те же самые очки»². Потребностей жизни, интересов ребенка и общества для них не существует. Существует лишь корыстный, кастовый интерес – отстоять неприкосновенность своего предмета, нетленность своих программ и учебников. Всякие попытки что-либо сократить в каком-либо из этих предметов, вынести мусор из учебников они встречают в штыки, воспринимают ни больше ни меньше как покушение на национальную безопасность страны. «Посягни, к примеру, – отмечали "Московские новости", – на обязательность изучения всеми школьниками России формулы связи средней кинетической энергии поступательного движения частиц вещества с температурой для расчета одного из параметров газа при известных остальных параметрах, – и предметно-академическое лобби развернет полный джентльменский набор обвинений в посягательстве на интеллектуальный потенциал нации, на единство образовательного пространства России и т.п.»³.

Итак, приходится констатировать, что затянувшееся противостояние предметно-академического лобби и требований жизни по вопросу кардинального обновления содержания школьного образования, увы, *не имеет педагогического решения. Это уже острая социальная проблема, и она неразрешима только педагогическими средствами.* Она может быть решена лишь общественным мнением и политической волей. Как справедливо отмечалось в «Московских новостях», «тому, кто всю жизнь изучал и излагал 7 основных спектральных классов звезд О–М, у каждого из которых 10 подклассов от F0 до F10, невозможно доказать, что эти знания

¹ Управление школой. 1997. № 21.

² Ушинский К.Д. Избранные труды. Кн. 3. С. 407, 456.

³ Московские новости. 2000. 20–26 июня.

нормальному человеку не нужны. Ему, однако, можно сказать: "Хватит! Довольно!"»¹.

В этой связи нелишне напомнить свидетельство очевидцев посещения В.В. Путиным школы в селе Кузькино Самарской области 1 сентября 2000 г. Случайно раскрыв учебник биологии для 6-го класса, президент увидел «учебное задание» – описать и сравнить строение дождевого червя и ланцетника. Задумавшись, он спросил у сопровождавшего его министра образования, может ли тот выполнить это задание. В.М. Филиппов честно ответил – нет. Министру – двойка, резюмировал В.В. Путин, впрочем, и президенту тоже, поскольку и ему это задание не по силам.

Может быть, действительно, пора сказать: «Хватит! Довольно!»? И найти способ привести предметно-академическое лобби в состояние социальной вменяемости. Что, естественно, не исключает необходимость собственно педагогического решения проблемы всестороннего обновления содержания образования.

Основной порок и основная причина неудач всех предшествовавших разработок стандартов общего образования состояли в том, что они были нацелены *на консервацию, а не на обновление* содержания образования. Магистральное направление этого обновления очевидно. И указано оно еще К.Д. Ушинским: «*подвергнуть генеральному смотру* все науки и все сведения, в них полагаемые», с тем, чтобы решить главный в содержании образования вопрос – что «*заслуживает великой чести сделаться предметом ученья для детей*». «Мы валим в детскую голову, – писал Ушинский в "Педагогической антропологии", – всякий ни к чему не годный хлам, с которым потом человек не знает, что делать, тогда как в то же самое время самые образованные люди не знают того, что необходимо было бы им знать и за незнание чего они часто расплачиваются дорогой ценой... Давно пора серьезно подумать о том, чтобы оставить в наших учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека, и выбросить все, что держится только по рутине и учится для того, чтобы быть впоследствии позабытым, а между тем отнимает много часов из короткого драгоценного периода жизни и заграждает память, также имеющую свои пределы»².

Это магистральное направление и было положено в основу модернизации содержания образования, в частности, в основу разработки стандарта общего образования, проведенной созданным Министерством образования РФ весной 2002 г. Временным научным коллективом «Образова-

¹ Московские новости. 2000. 20–26 июня

² Ушинский К.Д. Избранные труды. Кн. 3. С. 173, 174, 176, 177.

тельный стандарт». Соруководителями коллектива были академик РАО В.Д. Шадриков и автор данных строк.

Базовые принципы и новые концептуальные основы разработки стандарта общего образования

В фундамент разработки нового стандарта общего образования, проведенной в 2002–2003 гг. Временным научным коллективом «Образовательный стандарт», были положены **десять базовых принципов**, составивших в совокупности **принципиально новые концептуальные основания** построения образовательного стандарта. Именно эти основания позволили сделать кардинальный шаг на пути превращения стандарта **из механизма консервации содержания школьного образования** (каким его в течение десяти лет выстраивало РАО) **в механизм обновления, развития этого содержания.**

Рассмотрим кратко указанные базовые принципы создания нового стандарта общего образования.

1. Модернизация содержания образования в соответствии с требованиями современности при сохранении лучших традиций российской школы.

Сверхзадача модернизации содержания школьного образования – устранение всех тех его пороков, о которых речь шла ранее: предельной устарелости, неусвояемости, оторванности от потребностей современной жизни страны и т.д. В стандарте *сделан первый шаг к решению этой задачи*, причем различные предметные группы сделали этот шаг с разным успехом. В целом проведена значительная работа по фронтальному пересмотру и реальному обновлению содержания образования при соблюдении необходимой его преемственности, необходимого баланса новизны и традиционности, фундаментального и прикладного характера образования.

2. Разгрузка содержания образования и обеспечение психического и физического здоровья учащихся.

Министерство образования Российской Федерации выдвинуло задачу разгрузить содержание образования в основной школе не менее чем на 20 %. При этом следует подчеркнуть, что *несколько десятилетий не было даже каких-либо подступов к решению задач разгрузки школьного образования.* Напротив, как уже отмечалось, шло экстенсивное его наращивание.

Разработчики стандарта отказались от механического подхода к проблеме разгрузки – с помощью ножниц и клея. Эта проблема потребовала качественного, содержательного решения, а подчас и нетривиальных ходов.

Тремя основными направлениями разгрузки содержания образования были:

а) разведение «обязательного минимума» (*то, что преподается*) и «требований к уровню подготовки» (*то, что обязательно должен освоить учащийся*);

б) перенос знаний специального характера из основной в старшую профильную школу;

в) устранение избыточных знаний, не имеющих большой значимости ни для освоения учебного предмета, ни для жизни. Здесь также имелись существенные резервы.

Вместе с тем для разгрузки использовались и следующие меры:

– систематизация и укрупнение компонентов содержания образования (где это возможно и целесообразно) на основе теоретического и содержательного обобщения и их представление в виде укрупненных модулей предметных тем (дидактических единиц);

– преобладание в стандарте таких содержательных компонентов, которые являются особо значимыми с позиций целостного развития личности и формирования мировоззрения современного человека;

– сохранение в стандарте содержательных компонентов, являющихся необходимой основой как для получения последующих знаний, умений, навыков, обобщенных способов деятельности (в том числе и по другим учебным предметам), так и для практической деятельности, активного участия в повседневной жизни.

Вместе с тем следует отметить, что ключевая проблема разгрузки содержания школьного образования все еще остается предельно актуальной, что далеко не всем предметным группам удалось должным образом решить эту проблему.

3. Соответствие образовательного стандарта возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования.

Соответствие содержания образования возрасту учащихся – актуальнейшая проблема, которая учитывалась разработчиками стандарта на всех ступенях образования. Но особенно остро эта проблема проявляется в основной школе, которая традиционно выстраивалась без учета особенностей младшего и старшего подросткового возраста. Именно поэтому

внимание разработчиков при решении названной проблемы было сконцентрировано на данном звене школы.

Под углом зрения соотнесенности с возрастными особенностями учащихся был серьезно пересмотрен и материал начальной школы, где нашей педагогикой традиционно акцентируются задачи теоретического познания при явном пренебрежении к чувственному и эмоциональному опыту ребенка. (За что Ушинский в свое время резко критиковал германскую педагогику и нашу склонность подражать ей.)

4. Личностная ориентация образования, востребованность его результатов в жизни, обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании.

Три названных принципа тесно, органически взаимосвязаны. Образование не может быть личностно значимо, если его результаты не востребованы в жизни, если человек сам не выбрал интересующее его образование, равно как и пути, способы получения этого образования. Соответственно технологические механизмы реализации названных принципов фактически одинаковы или близки по своей сути.

В отличие от образовательных технологий, которые в последние годы все более приобретают личностную направленность, содержание школьного образования по-прежнему остается преимущественно *безличностным*. И именно это делает его мало эффективным.

В разработанном стандарте поле выбора, дифференциации и индивидуализации образования задает уже само пространство между «обязательным минимумом содержания основных образовательных программ» (то, что ученик **может** усвоить) и «требованиями к уровню подготовки выпускников» (то, что ученик **должен** усвоить). Это поле очерчивается также путем разноуровневого представления содержания образования, выделения курсивом тех его элементов, которые не обязательны для усвоения учащимися.

В основной школе поле выбора расширяется введением предпрофильной подготовки, и в старшей школе оно становится максимальным за счет *впервые вводимого в нашей школе профильного обучения*, соответствующего интересам, склонностям и способностям учащихся. Таким образом, с возрастом, от ступени к ступени школы поле выбора и личностная направленность образования возрастают.

Что же касается жизненной, практической ориентации образования, без чего, повторим, оно попросту не может иметь личностного смысла, то эта ориентация реализуется в стандарте как выделением фактически в

каждом учебном предмете практико-ориентированных блоков, так и деятельностным характером изучения этих предметов.

5. Деятельностный характер образования, ориентация стандарта на формирование обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности.

Традиционно школьное образование выстраивалось в «знаниевой» форме, в так называемой знаниевоцентрической парадигме. Сегодня это стало особенно заметным. В силу экстенсивного накачивания содержания образования различными знаниями из привычных ЗУНов (знаний, умений, навыков) уже давно выпали «УНы» (умения и навыки). В вербальной «знаниевой» гонке для них не осталось ни временного, ни смыслового пространства. Как не осталось пространства и для деятельности учащихся, в том числе для самостоятельной познавательной деятельности.

Этот перекокс чреват выхолащиванием самой сути образования. Ибо подлинным образованием становится лишь то, что добывается (приобретается) в процессе разнообразной познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности учащихся. Именно поэтому предлагаемый стандарт нацелен на получение учащимися опыта такой деятельности, на придание самому образованию *деятельностного характера*. И в этом отношении почти всем предметным группам удалось сделать существенный шаг вперед. В стандартах практически по всем учебным предметам обязательный минимум основных образовательных программ завершается блоком «Опыт познавательной и практической деятельности».

6. Усиление социально-гуманитарной направленности образования, способствующей утверждению ценностей гражданского общества, становлению и социализации личности ученика в условиях современного мира.

Данный аспект разработки стандарта чрезвычайно важен в настоящее время – время смены социально-политического устройства страны и быстрых изменений, происходящих в обществе. Образование, с одной стороны, должно подготовить человека к жизни в условиях этих изменений и, с другой – что крайне важно – восполнить длительно существовавший в обществе ценностный вакуум.

Есть еще одна глубинная, важнейшая сторона установки стандарта на усиление социально-гуманитарной направленности образования, а именно – преодоление традиционного *технократизма* нашего образова-

ния, усилившегося в советское время с 1930-х гг. Этот технократизм, умощенный в 1960-х годах воинствующим сциентизмом, произрастал *из двух начал*:

1) *из глубокого излома в российском властном сознании* – как отражение «вторичности» человека в этом техно-бюрократическом сознании, для которого человек – лишь винтик, машина, «производительная сила»;

2) *из столь же глубокого излома в самом образовании* – как оборотная сторона, во-первых, «знаниевой», бездуховной парадигмы этого образования и, во-вторых, превращения общего образования в упрощенное специальное, профессиональное образование, в основе которого лежат технические знания и навыки.

Отсюда же, из этого технократизма – и традиционная *«вненациональность»* нашей школы, не дающей ни человеку, ни обществу национальной самоидентификации. Стандарт попытался преодолеть это небрежение гуманитарным основанием образования и его национальной направленностью, составляющее сегодня один из коренных пороков нашей школы. Ярчайшее подтверждение тому – существовавший до последнего времени Базисный план (БУП), который сбрасывал по сути все предметы гуманитарного профиля с федерального на региональный уровень, оставляя в федеральном компоненте фактически лишь естественнонаучные дисциплины. Но можно ли сохранить не только общероссийское образовательное пространство, но и общероссийское национальное сознание, рассеивая его гуманитарный цемент по регионам? Можно ли лишь с помощью математики и естественных наук цементировать нацию, страну?

7. Ориентация на обеспечение компетентностного подхода к содержанию образования, т.е. на формирование способности и готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения, навыки и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

Этот подход приобретает сегодня особую актуальность в связи с его превращением, *во-первых*, в одну из ведущих тенденций мировой образовательной практики и, *во-вторых*, в меру отсчета качества и эффективности образования. Именно в данной системе координат стала особенно заметна в последнее время утрата нашим образованием своих прежних ведущих позиций, измеряемых по «знаниевой» шкале. По данным исследования, недавно проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЕСД), в котором приведены результаты контроля уровня подготовки 265 тыс. школьников в возрасте 15 лет из 31 страны мира (практи-

чески все развитые страны), Российская Федерация заняла общее **25-е место** (!), в том числе 27-е место по владению родным языком, 22-е по математике и 26-е по естественным наукам.

Причина этих неудач в изменении ракурса измерения качества и эффективности образования – оценка того и другого по способности и готовности учащихся применять в жизни полученные в школе знания.

В этой связи выяснилось, что наши школьники не умеют: а) распознавать практические задачи; б) формулировать их; в) переводить проблемы в формат задач; г) соотносить их с контекстом полученных знаний; д) анализировать и оценивать результаты. Они обучены лишь воспроизводить заученное и решать готовые задачи на репродуктивном уровне, «по образцу».

В предложенном стандарте ***впервые сделан серьезный шаг по реализации компетентностного подхода***, т.е. по переходу на новую педагогическую парадигму и новые ценностные педагогические ориентиры, вне контекста которых мы оказались. И это ***важное обретение стандарта***, которое должно способствовать повышению качества и эффективности отечественного образования, востребованности его результатов в жизни и совершенствованию умения практически пользоваться этими результатами.

8. Развивающий потенциал стандарта. Этот потенциал проявляется в стандарте в двух основных аспектах:

1) направленность стандарта на развитие личности – через придание образованию личностного смысла, деятельностной ориентации, компетентностного характера;

2) направленность стандарта на развитие самого образования – через обновление, реструктурирование традиционных и введение новых учебных предметов: начало изучения Иностранных языков со 2-го класса, сквозное изучение на всех ступенях школы Обществоведения и Искусства, введение Экономики и Права, вариативное введение Природоведения для младшего подросткового возраста (5–6 классы) и установка на такое же введение Естественного знания на базовом уровне старшей ступени школы и т.д. Все это – так называемые фьючерные элементы стандарта, т.е. элементы, нацеленные на будущее.

Естественно, что пока многие из этих элементов не имеют необходимого кадрового, научно-методического, а подчас и материально-технического обеспечения. Но за тем они и вносятся в федеральный компонент государственного стандарта общего образования, чтобы такое обеспечение появилось.

9. Воспитывающий потенциал стандарта, его направленность на формирование духовно-нравственной сферы личности, позитивных общественно-значимых установок и ориентиров.

Эта характеристика стандарта является *основополагающей*. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что «воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития». Реализуя эту установку Концепции, предлагаемый стандарт направлен на формирование у учащихся гражданской ответственности и правового самосознания, национальной идентичности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

10. Целостность содержания образования и его преемственность на разных ступенях школы.

Традиционно методисты, равно как и учителя-предметники, озабочены преимущественно только своим предметом, забывая, что этих предметов много, а ребенок один. Между тем еще Ушинский писал, что «при распределении предметов преподавания в общеобразовательных заведениях должно иметь в виду *не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие*». Из такого преподавания, отмечал он, «где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это и очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга»¹.

Это кладбищенское состояние мертвых, разрозненных знаний – и сегодня один из основных пороков нашего образования. И, пожалуй, следует признать, что в его преодолении, в обеспечении целостности содержания образования, в частности межпредметных связей предложенный стандарт сделал лишь первые шаги. Центробежные усилия методистов-предметников пока все еще преобладают над центростремительными устремлениями педагогов и психологов, озабоченных целостным развитием личности ребенка. Эту ситуацию удалось изменить только в стандарте для начальной школы, где, однако, предметники также отчасти все еще пытаются взять «свое».

¹ Ушинский К.Д. Избранные труды. Кн. 1. С. 388.

Заметный и необходимый шаг к обеспечению целостности содержания школьного образования был сделан при введении в стандарт (*впервые в нашей практике*) на *всех* ступенях обучения *общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности*, с соответствующей возрастной их модификацией на каждой ступени школы.

В значительно большей степени удалось обеспечить в стандарте и преемственность содержания образования и воспитательных задач на разных ступенях школы. Основные трудности здесь возникли на старшей ступени школы при распределении содержания образования между *базовым* и *профильным* уровнем.

Эти трудности объективны. Они обусловлены тем, что в настоящее время в педагогической науке по сути нет сколько-нибудь серьезных теоретических и практических разработок, где рассматривались бы принципиальные и технологические отличия подачи и интерпретации учебного материала на базовом и профильном уровнях старшей ступени общеобразовательной школы.

В данной ситуации, когда по существу в ходе подготовки стандарта *впервые* шла *проектная работа по формированию содержания образования в новом типе старшей школы с профильным обучением*, Временному научному коллективу «Образовательный стандарт» в целом и каждой его предметной группе в отдельности приходилось вести самостоятельный теоретический и практический поиск решения названной задачи применительно к различным образовательным областям и учебным предметам. Вполне естественно, что разные предметные группы разработчиков имели подчас и разный вектор этого поиска, и различные его результаты.

Таковы были базовые принципы разработки нового стандарта общего образования в 2002–2003 гг.

Переходный стандарт

23 декабря 2003 г. решением совместного заседания коллегии Министерства образования РФ и Президиума Российской академии образования был одобрен проект федерального компонента государственного стандарта общего образования. Через день, 25 декабря, это решение было поддержано Федеральным координационным советом – высшим государственно-общественным органом управления в сфере общего образования, созданным на Всероссийском совещании работников образования в январе 2000 г. По поручению Правительства Российской Федерации 5 марта 2004 г. федеральный компонент государственного стандарта общего об-

разования был утвержден приказом Министра образования В.М. Филиппова.

То, что это было событие неординарное, а знаменательное, очевидно практически для всех. Завершилась, наконец, двенадцатилетняя эпопея подготовки стандартов общего образования, наполненная жаркими, яростными дискуссиями. Однако далеко не для всех очевидно другое, – какого масштаба явление стоит за этим событием с точки зрения философии и истории образования. А явление это не более и не менее как давно назревшая всеобъемлющая **реформа содержания общего образования – самая главная и самая трудная из современных образовательных реформ.**

В заключительной части настоящей главы хотелось бы акцентировать четыре важнейших аспекта рассматриваемой темы:

1. Суть и значимость стандарта, его базовых принципов в контексте идеологии модернизации образования.
 2. Что дает предложенный стандарт ребенку, учителю, школе.
 3. Стандарт как общественный договор в сфере школьного образования.
 4. Переходный характер предложенного стандарта.
- Итак, по порядку.

Новый стандарт с точки зрения философии и истории образования

Главное, что характеризует новый стандарт – он заложил фундамент и дал старт столь долго ожидаемой модернизации содержания образования.

В ядре этой модернизации **лежат три капитальных новации.**

Первая капитальная новация – кардинальное изменение взгляда на суть и значение стандарта. ***Стандарт предстает теперь как инструмент реформирования и развития, а не консервации образования.***

Именно господствовавшая ранее и в РАО, и в Министерстве образования точка зрения на стандарт как на средство консервации содержания образования обусловила долгую, вязкую пробуксовку и подготовки самого стандарта, и реформирования содержания образования в соответствии с потребностями времени и страны. В этом корень того «десятилетнего научного и организационного бесплодия», о котором говорил министр образования В.М. Филиппов 22 октября 2002 г. на парламентских слушаниях, посвященных стандарту общего образования.

Вторая капитальная новация, неразрывно связанная с первой, состояла в том, что качественно новый подход к подготовке стандарта потребовал проведения первого с 1930-х гг. **генерального, системного, целенаправленного пересмотра всего содержания школьного образования**. То есть первого всестороннего его пересмотра *за две цивилизационные эпохи*: с момента перехода от аграрного к индустриальному обществу до вхождения из индустриальной в постиндустриальную эпоху.

Это не значит, конечно, что в течение 70 лет не было каких-либо изменений в содержании школьного образования. Были. Но проходили они по принципу «тришкиного кафтана». Заплаты навешивались на него спорадически, случайно, конъюнктурно без учета и потребностей времени и внутренних закономерностей развития образования.

Ярким образчиком подобного спорадического действия была *«брежневская» реформа содержания школьного образования 1964–1966 гг.* Она ставила две противоречивые, взаимоисключающие задачи – повышение научности преподавания и переход к всеобщему среднему образованию, который должен был сопровождаться прежде всего расширением доступности этого образования. Обе названные задачи были тем более невыполнимы, что они сопровождались сокращением срока школьного образования с 11 до 10 лет. Вот исток современной перегрузки учащихся, ставшей сегодня одним из главных факторов разрушения здоровья детей и едва ли не основной бедой школы.

В целом и отечественная школа, и содержание школьного образования развивались все эти семь десятилетий экстенсивно. Но всякое экстенсивное развитие имеет свои естественные пределы.

Основное, что удалось сделать Министерству образования В.М. Филиппова и созданному им для подготовки стандарта Временному научному коллективу, – это **впервые сменить вектор развития содержания образования с экстенсивного на интенсивный**. То есть, повторим, провести глубокий, внутренний, системный пересмотр содержания школьного образования. И провести его целенаправленно, под углом зрения потребностей современной жизни и новой философии образования эпохи – **личностно-ориентированной, деятельностной педагогики, педагогики развития**.

Естественно, что этот первый опыт не мог претендовать на исчерпывающую реализацию поставленной цели. Но он, **во-первых**, дал точку отсчета для решения ключевых проблем содержания не только общего, но и профессионального образования. **И во-вторых**, он резко актуализировал столь долго откладываемые задачи модернизации системы подго-

товки педагогических кадров и научно-методического обеспечения развития образования.

Третья фундаментальная новация – введение профильного обучения на старшей ступени школы. Что коренным образом меняет традиционный облик нашего общего среднего образования в соответствии с **новым образовательным постулатом XXI в.**: «Не учить всех всему» – как было заведено от Коменского в XVII в., а **«учить каждого по его способностям и потребностям»**.

Это впервые делает образование в его сущности подлинно вариативным, дифференцированным, личностно-ориентированным.

Итак, в контексте модернизации отечественного образования можно зафиксировать следующие **генеральные цели стандарта**:

1. В социокультурном плане – привести нынешнее школьное образование в соответствие с потребностями времени, современными задачами развития страны, существенно повысить его качество и эффективность, т.е. **востребованность его результатов в жизни**.

2. В педагогическом плане – сделать это образование **доступным для ребенка**, не подрывающим его здоровье, соответствующим закономерностям его возрастного развития, его склонностям и интересам.

3. В социальном плане – гарантировать **бесплатность** этого образования для каждого ребенка.

4. В общенациональном плане – **обеспечить утверждение** ценностей гражданского демократического общества, общероссийской идентификации, единого образовательного пространства страны, достойного уровня образовательного потенциала нации.

Что дает стандарт ребенку, учителю, школе

Отметим только **три главных, фундаментальных обретения**.

Первое. Вопреки стенаниям некоторых радикал-инноваторов о том, что стандарт якобы убивает вариативность образования, *стандарт*, напротив, как уже отмечалось, *впервые нормативно закрепляет вариативность, дифференциацию и индивидуализацию обучения*, т.е. впервые не на словах, а на деле *воплощает в жизнь идею личностно-ориентированного образования*. При этом:

а) вариативность (вариативный компонент содержания образования) возрастает от ступени к ступени – от 16,3 % в начальной школе до 44,4 % на старшей ступени. В целом за все годы обучения данный компонент

составляет при пятидневной учебной неделе 20,7 %, при шестидневной учебной неделе – 26,4 %;

б) в стандарте впервые вводится, помимо федерального и регионального (национально-регионального) компонентов, компонент образовательного учреждения, на который отводится не менее 10 % учебного времени. По своей сути «школьный» компонент есть синоним «ученического» компонента, ибо он представляет собой суммативное множество ученических интересов;

в) само построение стандарта, т.е. «дельта» между обязательным минимумом основных образовательных программ и требованиями к уровню подготовки выпускников (обозначенная в тексте стандарта курсивом), впервые дает возможность организации разноуровневого обучения.

Второе. Стандарт предусматривает:

– *существенное обновление содержания образования в соответствие с потребностями времени и страны;*

– *большую практическую направленность образования и жизненную востребованность его результатов;*

– *активное применение полученных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни.*

Содержание образования обновлено: в начальной школе на 12,3 %, в основной школе – на 29,9 %, в старшей школе более чем на 35 %.

Третье. При этом стандарт делает значительный шаг к разгрузке содержания школьного образования.

В начальной школе разгрузка проведена на 20,1 %. И, кроме того, выделено курсивом, т.е. не входит в требование к уровню подготовки выпускников, еще 26,9 % материала стандарта.

В основной школе разгрузка составляет 18,2 %, курсив – 29,9 %.

За счет введения профильного обучения существенно разгружена и *старшая школа*. В 96,9 % отзывов на стандарт отмечено, что стандарт способствует нормализации нагрузки на старшей ступени обучения.

В целом широкое профессиональное и общественное обсуждение стандарта, которое проходило полтора года (одновременно с его доработкой), показало, что *из более чем стотысячной массы респондентов* (учителей, школ, вузов, научных учреждений, общественных организаций, частных лиц):

– считают необходимым неотложное введение стандартов – **96,5 %** респондентов;

- поддерживают цели стандарта, его концептуальные и методические основы, его структуру – **88,8 %**;
- полагают, что стандарт соответствует задачам модернизации образования – **86,9 %**;
- что он обеспечивает необходимую вариативность образования – **85,7 %**;
- что в стандарте в целом удалось сделать существенный шаг к обновлению содержания образования – **78,8 %**.

Стандарт как общественный договор в сфере школьного образования

В своей знаменитой работе «О народности в общественном воспитании» К.Д. Ушинский в 1857 г. писал: «Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям»¹.

Эта глубокая, аксиоматическая истина, увы, еще не вошла в сознание многих профессиональных педагогов, которые в своей определенной кастовой замкнутости подчас полагают, что именно они – вершители судеб воспитания. И соответственно считают, что стандарт общего образования, равно как и процесс его разработки, – их личная или по меньшей мере профессиональная вотчина.

Между тем, как это видно из понимания самой сути стандарта, о чем речь шла ранее, **образовательный стандарт – это договор между обществом и государством в сфере содержания школьного образования**, т.е. договор о том, чему общество и государство хотят учить своих детей.

Педагоги – лишь работники общества и государства, обеспечивающие выполнение этого договора. И некоторые из них, мягко говоря, весьма преувеличивают свою роль, пытаясь диктовать, каким должен быть этот договор, т.е. стандарт. Равно как и отрицая вообще этот договор в форме стандарта, что делают некоторые «педагогические максималисты».

Будем честны. Мы привыкли не только требовать (и справедливо) внимания к образованию, к его финансовой поддержке от общества и государства. Но мы не менее привыкли и *диктовать* обществу и государству *свои* часто весьма спорные и противоречивые *представления об образовании*, о содержании образования, в том числе высказывая подчас при

¹ Ушинский К.Д. Избранные труды. Кн. 1. С. 131.

этом полярно противоположные точки зрения. Мы нередко забываем, что **образование – это не сфера самообслуживания педагогов, а область базовых, жизнеопределяющих интересов страны**, забываем, кому и для чего мы служим, кто для нас высший судья.

Все это имеет самое прямое отношение к образовательному стандарту. Общество безусловно должно считаться с мнением профессиональных педагогов в этом деле. Но **образование, и в частности образовательный стандарт, – столь стратегически важная, ключевая для страны сфера, что общество без риска для себя не может отдать их только в руки педагогов.**

Образовательный стандарт создается специалистами-педагогами с единственной целью – обеспечить образовательные интересы страны, потребности ее развития. И о том, насколько представлены в стандарте эти интересы и потребности, должна в конечном итоге судить страна – в лице общества и государства.

Три ступени перехода

С точки зрения философии и истории образования важно понять, что по своей сути предложенный стандарт – **стандарт переходный**. «Переходный» не только и не столько в бытовом значении этого слова (как синоним «временного»), сколько в глубинном философско-методологическом смысле. Ибо он фиксирует собой по меньшей мере **три ступени, три процесса перехода:**

1. **Политический** – переход от образования унитарно-тоталитарного общества к образованию гражданского общества.

2. **Образовательный** – переход от старых к новым образовательным принципам; от безличностной «знаниевой» к деятельностной и личностно-ориентированной парадигме образования; от старого к новому содержанию образования.

3. **Методологический** – т.е. **переход в самой методологии разработки образовательных стандартов:**

а) от стандартов, определяющих *объем преподавания и процесс обучения*, к стандартам, ориентированным на *результаты образования*;

б) *главное – от стандартов, ориентированных на консервацию существующего содержания образования, к стандартам, четко направленным на его обновление и развитие.*

В совокупности все это и составляет первый, неизбежный шаг – шаг перехода не только к стандартам нового поколения, но и **к глубокому обновлению отечественного образования в целом.**

Однако этого обновления в должной мере не произошло. Произошла очередная смена образовательной реформы контрреформой. Произошел слом модернизации отечественного образования и слом того стандарта общего образования, о котором выше шла речь. Об этом будет подробно сказано в последней части книги. Но до этого обратимся к побочному продукту модернизации образования, еще одному «мыльному пузырю» образовательной политики – Единому государственному экзамену, который затмил собой всю проблему модернизации образования и который вызвал бурные, ожесточенные споры в обществе.

Единый государственный экзамен: замыслы и итоги

Замысел ЕГЭ

Параллельно с глубоко продуманной подготовкой нового стандарта общего образования в начале 2000-х гг. велась разработка весьма частного вопроса о так называемом Едином государственном экзамене (ЕГЭ), который вдруг стал основным игроком на российском образовательном поле.

Впервые идея ЕГЭ возникла как частная, локальная, инструментальная задача, когда экономисты отработывали так называемые ГИФО – государственные именные финансовые обязательства, т.е. размер участия государства в оплате высшего образования конкретного студента. ЕГЭ понадобился как чисто расчетный инструмент: от результатов сдачи ЕГЭ зависел размер ГИФО – количество средств, выделяемых из бюджета на обучение студента. «Именно в этом пункте, – писал один из лучших специалистов по содержанию школьного образования В.В. Фирсов, – и зарыта пресловутая собака, пробудившая дорогостоящую во всех смыслах эпопею ЕГЭ»¹.

Так у образования и общества родилась новая головная боль.

Министерство образования не стало связывать ЕГЭ и ГИФО, видя в последнем весьма умозрительную конструкцию, снятую вскоре жизнью с повестки дня. Но оно решило воспользоваться ЕГЭ для наведения, наконец, порядка в громоздкой и неравноправной системе конкурсного отбора в вузы. А заодно и использовать ЕГЭ как средство борьбы с безбрежно разрастающейся вузовской коррупцией. По мнению министра В.М. Филиппова, «степень объективности сдачи таких экзаменов, воз-

¹ Вопросы образования. 2004. № 2. С. 189.

возможности ухода от коррупции нынешних вступительных намного выше, чем при сдаче вступительных экзаменов в конкретные вузы»¹.

Эта идея, казалось бы, сама по себе благая. Но вставал вопрос, насколько она реалистична, особенно в нынешних условиях российской жизни: победить коррупцию в одной отдельно взятой вузовской сфере. Ведь коррупция у нас – это уже не симптомы болезни. Это – ВИЧ-поражение всего организма государства. И что еще хуже – это теперь уклад российской жизни.

Мало того, деятельное Министерство образования не ограничилось только «вузовским вектором» ЕГЭ, оно направило его и в сторону школы. Здесь, по мнению министерства, открывалось непаханое поле задач:

– *во-первых*, единый экзамен мог бы решить *демократическую задачу* расширения доступности высшего образования для подростков из малообеспеченных семей и отдаленных территорий;

– *во-вторых*, он решал бы и *гуманистическую задачу*, снимая с ученика двойное «экзаменационное обложение», двойной стресс – от выпускных и вступительных экзаменов;

– *в-третьих*, ЕГЭ казалось бы, ослаблял неоправданный *вузоцентризм* нашей системы образования, освобождал школу от диктата вузов, которые, как справедливо подчеркивала газета «Первое сентября», «стали играть роль государственной аттестационной службы по отношению к школе, что очень исказило миссию школы»²;

– *в-четвертых*, считало министерство, ЕГЭ мог бы стать *основой системы объективной оценки образовательной подготовки* выпускников, деятельности в этом отношении школ и системы образования в целом. В такой системе давно нуждалось образование, но можно ли было строить ее на базе ЕГЭ – являлось большим вопросом. Вопросы не было лишь в том, что ЕГЭ при этом получал дополнительную – контрольную нагрузку.

Как видим на ЕГЭ наваливалась бездна серьезнейших и при том внешне благих задач. Оставалось продумать и решить, вынесет ли Боливар всю эту поклажу? И правомерно ли складывать все это на одни плечи? Есть ли у ЕГЭ внутренние ресурсы, концептуально-теоретические основы, технологические и организационные опоры для того, чтобы в одиночку решать крупнейший блок названных проблем системы образования?

¹ Реформирование образования в документах и комментариях. М., 2001. С. 14.

² Первое сентября. 2001. 6 октября.

Иными словами, требовалась серьезнейшая концептуально-аналитическая, научно-методическая и организационно-управленческая, не побоюсь этого слова – исследовательская работа, чтобы дать ответ на все названные и многие другие вопросы. И на этой основе надлежало принять выверенное решение. Но наша новейшая образовательная политика не имеет такого навыка, таких традиций. Посему таковой работы проведено не было. Был так называемый мозговой штурм в достаточно узком кругу образовательных функционеров, принявший установку на «блицкриг». А далее – по Наполеону: главное связаться в драку...

Причины провала ЕГЭ

Однако уже первые шаги показали провальность такого рода действий. *При отказе от системного подхода к проблеме ЕГЭ осталось непонятым главное: что введение новой аттестационной процедуры (ЕГЭ) неизбежно влечет за собой изменения в содержании и методах школьного обучения, что школа начинает подстраивать содержание и даже уклад своей деятельности под параметры этой аттестационной процедуры.*

Непонимание данного ключевого обстоятельства и отсутствие единой, комплексной концепции ЕГЭ вело к разорванным, спорадическим, функциональным действиям по разным направлениям – управленческому, организационно-экономическому, технологическому, педагогическому и т.д.

Но *любая образовательная реформа – это не суммативное множество* разнородных позиций и элементов, а их *органическое единство* при доминанте ведущей образовательной или социально-образовательной цели.

В ЕГЭ не было такого единства. Напротив, было очевидное противоречие различных целей, каждая из которых претендовала на приоритет. Посему и получалось, как верно отмечал в «Первом сентября» А. Витковский, что «"прогрессивная", по мнению идеологов реформы, управленческая модель вела к регрессу содержания образования»¹.

Иного, однако, и не могло быть, когда вопрос о ЕГЭ решался *вне* общего контекста задач модернизации образования, *вне* всякой связи с базовой по отношению к ЕГЭ, ведущей задачей модернизации школы – *обновления содержания общего образования*. Причем решался *до* разработки стандартов общего образования. То есть содержание ЕГЭ начинало

¹ Первое сентября. 2005. 21 мая.

играть (уже играло) роль стандарта, что предопределяло и *массированное оскудение и глубокую консервацию общего образования*. Поставив телегу впереди лошади, идеологи ЕГЭ превращали, по существу, учебный материал в средство натаскивания к ЕГЭ.

Все выше сказанное стало *первой, основной причиной* профанации и дискредитации ЕГЭ.

Второе. Идеологи ЕГЭ изначально не брали в расчет слабую технологическую базу его проведения, ущербность так называемых контрольно-измерительных материалов (КИМов). В них почему-то акцент был сделан на самом слабом и уязвимом звене – тестах. И это при том, что культура тестов была выкорчевана у нас еще в 1920-х гг. (даже ранее, чем педология). По словам, одного из основных участников работы по ЕГЭ, профессора МГУ А.Г. Шмелева, научная тестология «у нас в стране практически никому не известна, ее до сих пор не преподают толком нигде – ни в педвузах, ни в университетах»¹.

Понятно, что до начала запуска ЕГЭ надо было поднакопить опыт, подготовить кадры и т.д. Но это мало кого интересовало. Требовался быстрый результат, который корректировался в нужном направлении с помощью административного ресурса, пока КИМы доходили до маломальски приемлемой кондиции.

Третье. Нерешенной оставалась и масса организационных вопросов, начиная *от обязательности или добровольности ЕГЭ* и кончая вопросами «*информационной безопасности*» – доставки, хранения экзаменационных материалов, обеспечения объективности и надежности самого ЕГЭ и т.д. К этой работе поначалу хотели привлечь даже спецслужбы и независимые структуры, а кончилось все ее передачей в руки коммерческих структур и органов управления образованием. Что сделало поле злоупотреблений при ЕГЭ необъятным.

Все это было также изначально очевидно. Но это не смущало идеологов ЕГЭ, давших старт крайне затратному эксперименту.

В итоге, недостроенная и не очень внятная конструкция под названием ЕГЭ начала свое шествие по стране. Идеологам ЕГЭ оно казалось триумфальным. Большинству общества и педагогов – провальным.

Как справедливо отмечал в 2000 г. профессор В.С. Аванесов, к началу эксперимента по единым экзаменам ни министерством, ни РАО «не было представлено никакой научной, даже плохой программы; все делалось в авральном порядке и затратном режиме. Ничего не известно о гипотезах, плане, методах, критериях оценивания, об ожидаемых результа-

¹ Первое сентября. 2001. 7 июня.

тах. Или о подходах к интерпретации и применению результатов для улучшения качества образования в стране, не говоря уже о расходах и источниках финансирования. А потому слово *эксперимент* вряд ли вообще уместно»¹.

Это – одно из сотен подобных высказываний. Кто-либо воспринял всю эту критику, изменил ситуацию? Занялся глубинным анализом проблемы? Никто. Посему, спустя почти пять лет, на парламентских слушаниях по ЕГЭ 29 ноября 2005 г. член профильного комитета Совета Федерации З.Ф. Драгункина вынуждена была вновь констатировать: «Разработка ЕГЭ началась без необходимого обеспечения. Все усилия были сосредоточены на создании контрольно-измерительных материалов (КИ-Мов). Не было должной связи с другими аспектами модернизации: разработкой образовательных стандартов, введением на старшей ступени школы двухуровневого содержания образования, совершенствованием системы оценивания. Не обоснованы были предложения по составу обязательных экзаменов и экзаменов по выбору... Проведение эксперимента по введению единого государственного экзамена осуществлялось без соответствующего законодательного обеспечения»².

Результаты провального эксперимента

Результаты всех этих, мягко говоря, недоработок не замедлили сказаться. Они производили крайне удручающее впечатление. Вот некоторые из них.

В социальном плане

Намерение расширить доступность образования не получило должной реализации. Более того, оно во многом дало обратные результаты, так как ЕГЭ превратился в *средство отсева из школы*. Как отмечалось в «Первом сентября», «интерес к ребенку теперь только один: сколько баллов он может принести школе на ЕГЭ. Неперспективных школа выталкивала»³.

ЕГЭ как ожидаемый *«механизм уменьшения социально-экономических различий» также не сработал*. По признанию профессора Высшей школы экономики А. Эфендиева, «репетиторы, которых раньше находили в вузах, теперь уходят в школы, и оказалось, что сего-

¹ Первое сентября. 2001. 10 июля.

² Образование для всех. 2005. 14 декабря.

³ Первое сентября. 2005. 25 июня.

дня 30 % сельских ребят прошли подготовительные курсы, действующие теперь на селе»¹.

Надо ли после этого пояснять, что желаемого сокращения поля *коррупции* не произошло. Напротив, оно резко расширилось, захватив школу.

В управленческом плане

Попытка получить с помощью ЕГЭ объективную картину качества подготовки школьников в стране провалилась. И не только потому, что, по справедливим словам В. Фирсова, «ограниченность тестовых процедур ЕГЭ ставит под сомнения валидность этой картины»². В ходе ЕГЭ обнаружено столько злоупотреблений с завышением оценок, что впору было рассматривать единый экзамен как повышающий оценочный трансформатор. По словам З.Ф. Драгункиной на указанных парламентских слушаниях, «из десяти абитуриентов 2004 г., предъявивших свидетельства ЕГЭ по математике при поступлении в Московский горный университет, только двое подтвердили свои результаты на вступительных экзаменах»³. (И так почти по всей стране – 80 % фальши в ЕГЭ.)

Оборотной стороной оценочно-контрольных функций, возложенных на ЕГЭ, стало то, что контроль возоблада над содержанием образования, подверстал его под себя, превратившись в центральное звено образовательного процесса.

Более того, по словам начальника управления образования администрации г. Рязани В. Живкина, результат ЕГЭ стал *«удобным хлыстом»*, которым чиновник-бюрократ умело пользовался. «Чего проще: сравнил набранные на ЕГЭ баллы по школам и сразу понял, кто у нас лидер образования, а кто плетется в хвосте последней десятки. Первых поощрить, последних наказать»⁴.

В педагогическом и социально-педагогическом плане ЕГЭ в том виде, в каком он был навязан, дал **наиболее драматичные результаты.**

Не вдаваясь в детали (каждая из которых требует особого рассмотрения: например, обучение по одним методикам, оценка его результатов – по другим; сопряженность ЕГЭ с другими формами контроля и оценки знаний; стрессовость одноразового ЕГЭ, часто ломающая судьбу ребенка), отметим главное. *Эта новация превратила все школьное образо-*

¹ Учительская газета. 2005. 3 мая.

² Вопросы образования. 2004. № 2. С 193.

³ Образование для всех. 2005. 14 декабря.

⁴ Первое сентября. 2005. 25 июня.

вание в натаскивание к ЕГЭ, свела его к начетничеству. Что неизбежно привело к резкому обеднению и примитивизации образования.

Иными словами, – и это главное – ЕГЭ, по существу, сломал сам тип традиционной российской общеобразовательной школы, тип традиционного широкоформатного развивающего российского школьного образования, которое, при всех его известных недостатках, всегда вызывало уважение в мире.

ЕГЭ не исправлял эти недостатки. Напротив, – он резко усугублял их. Он не только не шел в русле реформы и модернизации отечественного образования, направленных на его качественное улучшение, призванных готовить творческую, самостоятельную личность, ответственного гражданина страны. ЕГЭ двигался прямо противоположным путем, тиражируя, как отметила на парламентских слушаниях член всероссийского «Родительского комитета» Л.О. Павлова, «не творческие личности, а *мартышек*, которые чертят крестики и нолики и нажимают на две кнопки»¹.

И в этом самое опасное – политическое последствие навязанного ЕГЭ. За все последние 15 лет – это, пожалуй, самая крупная победа технократов над российским образованием. Можно думать, что идеологи ЕГЭ не хотели этого. Как не предвидели они и того зловещего политического результата, который получили в итоге и который близок нынешним рыночным экстремистам – *установку на выращивание антиграждан.* В результате ЕГЭ *пополнил технократически-тоталитарный инструментарий*, с помощью которого, по словам известной песни Виктора Цоя, «*вместо граждан выращивают огурцы*».

Для закрепления этого результата министерство планировало ввести еще «малый ЕГЭ» после девятого класса. Более того, оно уже сделало сенсационное заявление о том, что «ЕГЭ появится даже в начальной школе, чтобы исключить ножницы между начальными классами и основной школой»². В переводе с бюрократического языка на русский, «исключить ножницы» – означало наладить планомерную селекцию учащихся при переводе из начальной в основную школу. Так и огурцы будут ядреней.

При безудержном росте того педагогического мародерства при приеме детей в первый класс, о котором говорилось ранее, вскоре, вероятно, можно будет ожидать и введения ЕГЭ при зачислении в начальную школу.

¹ Образование для всех. 2005. 14 декабря.

² Учительская газета. 2005. 7 июня.

Откройте сайт Интернета «Антология антиЕГЭ» с тысячами погромных отзывов о едином экзамене и после этого попытайтесь ответить на вопрос, заданный «Первым сентября»: «Если единый экзамен влечет за собой столь очевидные негативные последствия, как стало возможным массовое внедрение этой напасти?»¹.

А ведь ответ предельно прост: власть нас не слышит. И не спрашивает – ни общество, ни специалистов. Она как ей кажется, знает все сама. Но нас давно предупреждали: бойтесь людей, знающих все, как – надо.

Это только задним числом министр А. Фурсенко заявил, «что перед введением в России нового экзамена следовало бы провести референдум и выявить мнение профессионального сообщества по поводу единого и государственного»². Но пока мы будем жить задним числом и задним умом, мы постоянно будем открывать азбучные истины, что «чисто педагогических», внеполитических проблем в жизни не бывает. Что даже самые локальные, частные педагогические вопросы – типа ЕГЭ – могут иметь далеко идущие социальные и политические последствия.

Образовательная политика в свете ЕГЭ

В итоге, Единый государственный экзамен стал не только доминантой образовательной политики, но и своеобразным ее автопортретом. Отметим только три обстоятельства.

Первое. Обычно образовательная политика, страдающая концептуальной и стратегической анемией, случайно или в силу разного рода побочных причин наталкивается на какую-то одну проблему, которая вдруг представляется узловой, предельно гиперболизируется и оттесняет на задний план все остальное. Так произошло с ЕГЭ, который вдруг приобрел «универсальный характер» или, говоря словами ректора МГУ В.А. Садовниченко, характер «одной кнопки», с помощью которой «можно было бы все решить» и быстро «достичь всеобщего благополучия»³.

Хотя такой чудодейственной «кнопки» в природе (в том числе педагогической) не бывает, ЕГЭ всецело затмил, по сути, подменил собой весь многосложный комплекс задач модернизации российского образования, едва ли не став ее синонимом.

Аналогичная подмена не могла не произойти и в общественном сознании, в частности в прессе, где новомодное слово из трех букв стало

¹ Первое сентября. 2005. 21 мая.

² Первое сентября. 2004. 18 мая.

³ Образование для всех. 2005. 14 ноября.

произноситься многократно чаще, чем все главные, основные проблемы модернизации образования, которые отошли то ли в глубокую тень, то ли в небытие. Таково свойство идеологии и политики в нашей уникальной стране: *псевдополитика создает здесь псевдорéalность.*

Едва перешагнув миф 12-летки, мы, как всегда, впали в новый миф – о ЕГЭ, который оказался более устойчивым. Поскольку его авантюристичность, в отличие от 12-летки, лежала не на поверхности, а в дернистой педагогической почве. Понадобилось определенное время, чтобы ее разглядеть.

Второе. В любой политической триаде «замысел – его политическая реализация – результат» определяющим всегда является среднее звено. «Политика» (конкретная политическая деятельность) – это тот тигль, где «замысел» (идеология) переплавляется в результат.

Именно в этом, скрытом от посторонних глаз звене кроются провалы почти всех наших реформ. Именно здесь из благих намерений (а на стадии «замысла» все намерения преподносятся как благие) мостится дорога в известное всем место. В этом, в частности, главное лукавство сакраментальной эпитафии Черномырдина – в зияющем провале между «хотели» и «получилось». (Не меньшее ее лукавство состоит и в том, что «властная элита» «получила» все, что «хотела». Народ же оказался «как всегда»...)

В ЕГЭ намерения тоже казались вроде бы благими (хотя трудно называть благими необоснованные замыслы). Но среднее звено – их реализация – оказалось традиционно провальным.

Традиционно потому, что наша политика, в том числе и образовательная, карикатурно самоуверенна и самодостаточна. Она всегда смотрит поверх голов ученого плебса. Ибо наука для нее – лишняя головная боль. Общепринятый тип политического поведения нашей «властной элиты» – **волюнтаризм**, отягощенный, во-первых, **небольшевистским кавалеризмом** – стремлением получить быстрый результат любой ценой и, во-вторых, **технократизмом** – непониманием социально-гуманитарной природы образовательной материи.

Третье. Все эти названные политические болезни несовместимы с подлинным реформированием и прогрессом образования. Здесь требуется взвешенная оценка образовательной реальности, постепенность проведения в ней перемен и – главное – человеческое измерение этих перемен.

Ничего этого не было при подготовке и проведении ЕГЭ. В этом плане *блицкриг ЕГЭ стал не только нагляднейшей иллюстрацией псевдополитики в образовании, но и дискредитацией идей модернизации образования.*

ЧАСТЬ IV

СЛОМ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РЫНОЧНОГО ЭКСТРЕМИЗМА И ПОПЫТКИ ЕЕ КОРРЕКТИРОВКИ

16. Политика социального дарвинизма

«Рыночный большевизм»

Современных рыночных реформаторов и их предшественников объединяют общие корни, общие родовые черты, определившие суть политики власти и судьбу России на перевале прошлого и нынешнего веков. Эта политика перечеркнула идеи августовской революции 1991 г., предала национальные интересы страны, не оправдала надежд народа на обретение свободы, справедливости, достойной жизни. Она вновь возродила наш доморощенный большевизм – в его новых, рыночных формах. Но суть большевизма от этого не изменилась. Он по-прежнему пытался препарировать общественные процессы по ложным умозрительным схемам, крайне волюнтаристски и предельно жестоко. Пытался вновь заставить страну жить по своим понятиям, ломая ее через колено, уродуя или попросту обрубая миллионы человеческих жизней.

«Рыночный большевизм» в постсоветской России характеризуют **три основные родовые черты**, которые определили провал политики реформаторов.

Первое – предельное социальное упрощенчество и беспредельная социальная безответственность; сугубо социоинженерный, технократический, вненациональный, антигуманный и антигуманитарный подход к реформам; отношение к человеку как к подсобному материалу, выдворение его на задворки, если не за скобки реформ.

Второе – экономический фатализм и, по словам даже Дж. Сороса, «рыночный фундаментализм» реформаторов; явное пренебрежение ко всему, что выходит за пределы их макроэкономических фантазий – будь то реальная экономика, а тем более социальная, социокультурная, духовная сферы.

Третье – постоянное нарушение в ходе реформ баланса экономической и социальной политики; длительное отсутствие последней и ее недавнее пробуждение в виде антисоциальной революции при проведении

монетизации льгот. Отсюда – чрезмерно высокая, избыточная социальная цена проводимых преобразований, резкое сужение их социальной базы, все более возрастающая аллергия к самим понятиям «реформа» и «демократия» у обожженного реформами народа, что привело к его социально-безверию и социальной атрофии.

Эти три уродливые черты российской политики позволили одному из авторов польских реформ Г. Колодко назвать линию наших реформаторов **«самым плохим в мире неолиберализмом»**. А известному общественному деятелю Джюльетто Кьеза охарактеризовать их как **«лоббистов нового либерального большевизма»**.

О трагических последствиях для России 1990-х гг. уже говорилось в начале книги. С вступление страны в XXI век произошла некоторая стабилизация государства и экономики, главным образом за счет высоких цен на нефть. Однако **доминирующей тенденцией осталось формирование** в постсоветской России **антисоциальной общественной системы**, в которой полукриминальная «властная элита» живет за счет попрания национальных интересов, потребностей народа и страны. Закономерным, неизбежным следствием этого стала постепенная кристаллизация **новой антисоциальной политики**, направленной на свертывание социальных прав и социального жизненного пространства населения, на резкое ущемление и коммерциализацию социальной и духовной сфер. Начало этой политики положил 2004 г. серией социальных, а точнее **антисоциальных реформ**.

В основе новой антисоциальной политики («новой») ее можно назвать только условно, поскольку ее духом была пронизана и вся предшествующая эпоха) лежала все та же основополагающая концепция либеральных фундаменталистов о **«минимизации роли государства во всех сферах общественной жизни»**. «Минимизировав» по-своему эту роль в производственной сфере в 1990-х гг., они передали последователям эстафету довершения начатого дела в социальной сфере.

Однако и на этот раз мы имели отнюдь не бескорыстный, направленный на благо страны социально-экономический проект. Названная концепция «минимизации роли государства» во многом была лишь прикрытием **главной цели** – захвата еще не тронутого социального Эльдorado, где крутились миллиарды долларов и где обилие «неприходованной» собственности просто жгло руки. Именно на штурм этого почти последнего не захваченного «реформаторами» бастиона – социальной сферы и была нацелена политика рыночных экстремистов с 2004 г.

Обитатели данной сферы – образование, наука, культура, здравоохранение, социальное обеспечение и других – становились заложниками

этой политики, заложниками весьма своеобразного социального терроризма.

Монетизация льгот – «медвежья услуга» власти и обществу

Такого рода вероломная политика всегда внезапна. Не случайно первый открытый удар по социальной сфере – закон № 122 «о монетизации льгот» был принят на курьерской скорости, в период летних отпусков, без какого-либо обсуждения в обществе и со специалистами. По словам видного экономиста Александра Аузана, бурную «скорость принятия» этого *«социального взрывпакета»* можно объяснить только одним образом: нужно было быстро установить контроль за большими финансовыми потоками, вынуть их из одних рук и переместить в другие»¹.

В отличие от названных «экономических последствий», понятных преимущественно сведущему человеку, реальные жизненные драматические последствия проведенной монетизации были очевидны фактически каждому. Их не видели или не хотели видеть только правительство и думское большинство – бюрократическая партия нового гегемона – чиновничества, окрестившая себя «медведями», и готовая оказывать правительству любые «медвежьи услуги», вплоть до выполнения роли «социальной гильотины».

Э.А. Памфилова, бывший министр соцзащиты, позже председатель Совета при Президенте РФ по развитию институтов гражданского общества и правам человека по этому поводу писала: «Поспешно и непродуманно начав монетизацию льгот, власть создала опасный прецедент. Самые законопослушные, но обездоленные люди, доведенные до отчаяния, вышли на улицу»².

По существу, это была законодательно и управленчески безграмотная, абсолютно неподготовленная, непросчитанная акция, заранее обреченная на провал. Поскольку всякие проводимые тотально, т.е. повсеместно и одновременно, реформы заведомо провальны. Здравомыслящий политик, заинтересованный в успехе данной реформы, провел бы ее постепенно, тщательно отработывая различные меры с отдельными категориями льготников в разных регионах страны. И не потерял бы, как г-н Зурабов, 13 млн льготников, не забыл бы военных пенсионеров, ленинградских блокадников и многих других.

¹ Новая газета. 2005. 14–16 февраля.

² Независимая газета. 2005. 21 января.

Но главное – *это была политически безответственная, более того, провокационная акция*. И потому она не могла не вызвать мощную волну протеста и социального недовольства властью во всех слоях населения, включая армию. В силу этого власть в течение нескольких месяцев, проводя чуть ли не ежедневные совещания министров, вынуждена была лихорадочно гасить одни вспышки пожара и предупреждать другие: восстанавливать транспортные льготы, разбираться с лекарственными злоупотреблениями, повышать денежное довольствие военнослужащим и пенсии военным пенсионерам, оттягивать отмену отсрочек от призыва студентов в армию и т.д.

Все это походило не на политику, а на судороги администрации сумасшедшего дома, спровоцированные скудоумием или корыстью части этой администрации – в лице господ Кудрина и Зурабова. Их попытки сэкономить на жизненных потребностях народа обернулись не только огромными дополнительными затратами, но и напугавшим власть народным гневом. В нормальных странах за такую профнепригодность и политическую слепоту министров не просто отправляют в политическое небытие, их привлекают к административной и даже уголовной ответственности. Но у нас, как всегда, «свой путь»...

Однако даже на этом «пути» нельзя не видеть, что события, с которых стартовал 2005 г. – лишь первая волна последствий той социальной политики, начало которой положил закон о монетизации льгот, – *политики социального геноцида*, своеобразной эвтаназии части народа. Преимущественно той его части, которая находится за чертой бедности. А это почти 30 млн человек, которые, по мнению идеологов «либеральных» реформ, являются для страны «лишними». Действительно, как отмечалось в прессе, «тезис "борьба с бедностью" пора заменить на более честный: "выживание бедных со свету"»¹.

Вместе с тем *была и другая, не менее зловещая сторона новой социальной политики: удушение духовной сферы – культуры, науки, образования*. Эта сторона, отчасти затененная драматическими последствиями монетизации льгот, активно прорабатывалась соратниками Кудрина и Зурабова из соответствующих ведомств. Что вызывало нарастающую общественную тревогу.

Начало наступления на духовную сферу было положено тем же законом № 122 летом 2004 г. В процессе его принятия Минфином была проведена экономическая зачистка и Закона «Об образовании», и законодательных актов, регулирующих деятельность науки, и «Основ законода-

¹ Новая газета. 2004. 15–17 ноября.

тельства о культуре». Понимание этого драматического обстоятельства пришло к пострадавшей стороне далеко не сразу. Пришло вместе с возмущением, что названные законы пересматривались без участия экспертов от культуры, науки и образования. (Хотя, заметим, с участием и при согласии руководства соответствующих министерств, которое выступило в своей истинной роли – «шестерок» при г-не Кудрине.) Но потому и не были призваны эксперты от указанных сфер, чтобы провести экономическое осклопление этих сфер быстро, незаметно и без помех, в стерильно бюрократических условиях.

Смысл этой беспрецедентной акции прост и угрожающ – *отказ государства фактически от всех прежних социально-экономических обязательств перед образованием, наукой, культурой. То есть по сути исход государства из этих сфер.* Чего нет ни в одной стране мира и что представляло собой новое явление в российской жизни, не имевшее аналогов в ее истории. Это было лишь начало *новой политики социального и духовного геноцида.*

Второй исход государства из образования. Погром Закона «Об образовании»

Как свидетельствует опыт образовательной политики, любые контрреформы в образовании вырастают уже на теле образовательных реформ. Пример с утверждением 29 декабря 2001 г. правительством «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» это красноречиво подтвердил. В предыдущей части отмечалось, как фискальный вандал г-н Кудрин, выжигал из концепции все финансовые требования и расчеты, заявив, что они пройдут в окончательный текст «только через его труп». Но поскольку он слава Богу жив и здоров, трупом оказалась «Концепция модернизации российского образования».

Теперь в 2004 г. решено было ее окончательно закопать, не дожидаясь 2010 г. А заодно и заняться экономическим обрезанием изначально ненавистного Минфину Закона РФ «Об образовании». Благо подготовка упомянутого закона № 122 давала для этого якобы прямой повод, а разминка с урезанием концепции модернизации – и соответствующий опыт. Впрочем, если мы вспомним, этот опыт накапливался Минфином еще с 1994 г., с первых попыток пересмотра Закона «Об образовании» (см. гл. 8).

Известно, что г-н Кудрин – не Витте. Но на сей раз этот господин нагляднейше показал всем, что он никакой не «министр», а попросту местечковый бухгалтер – с примитивным фискальным, технократически-

бюрократическим мышлением. Стратегические интересы России, неотрывные от развития образования, ему чужды, недоступны. Как недоступна социальная боль общества и образовательного сообщества в частности, не понимающих, почему их столь нещадно грабят при бешеном росте нефтедолларов и золотовалютного запаса страны.

В любом специальном деле, в том числе в фискально-бухгалтерском, существует предельная черта, когда специальный интерес отступает перед государственным. Иначе он становится антигосударственным. Минфин в своей социально-политической слепоте преступил эту черту. Он своей фискальной экзекуцией, проведенной над образовательным законом, фактически подсек тот корень – образование, – на котором возрастет процветание страны.

Минфин вырезал из существовавшего Закона РФ «Об образовании» все, что касалось:

- приоритетности образования и ее государственных гарантий;
- финансовых обязательств государства перед образовательной сферой, в том числе – ежегодного отчисления на нее 10 % от национального дохода, защищенности образовательных бюджетных статей, освобождения образовательных учреждений от налогов, права регионов вводить свои налоги и сборы на нужды образования, детских пособий, упрочения материально-технической базы образования и пр.;
- федеральных нормативов оплаты труда работников образования; всех видов льгот и социальной помощи для них;
- всех видов социальной поддержки и льгот для различных категорий учащихся, включая детское питание, проезд на транспорте, помощь при трудоустройстве, охрану жизни и здоровья детей, финансирование по повышенным нормативам учебных заведений для детей с отклонениями в развитии и т.д.;
- ограничения платности образования;
- финансовой и организационной самостоятельности образовательных учреждений;
- необходимой полноты полномочий местного самоуправления в образовательной сфере;
- поддержки негосударственных образовательных учреждений и многое, многое другое.

Все это, естественно, получило поддержку в Госдуме со стороны ручной «партии власти» и со стороны не менее ручного Министерства образования и науки.

Только некоторые члены профильного Комитета Госдумы во главе с Олегом Смолиным встали на защиту образования. Они бились, не щадя

живота своего, с проектом Минфина до последнего патрона. И вот что им удалось-таки отстоять.

ПОПРАВКИ, ПРЕДЛОЖЕННЫЕ КОМИТЕТОМ ПО ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКЕ ГД РФ И ПРИНЯТЫЕ ГОСДУМОЙ РФ¹

Уточнено место ФПРО как организационной основы государственной политики в области образования.

Сохранено право образовательных учреждений на разработку и принятие своего устава для последующего утверждения учредителем.

Восстановлено право образовательного учреждения выступать в качестве арендатора и арендодателя имущества.

Сохранены прежние условия выдачи лицензии образовательному учреждению, обусловлены наличием договора на аренду или права собственности на учебно-материальную базу.

Конкретизированы основные положения, касающиеся деятельности негосударственных образовательных учреждений.

Сохранен объем полномочий образовательного учреждения по установлению фонда и размера заработной платы, надбавок и премий.

В полном объеме образовательным учреждениям дано право распоряжения денежными средствами, полученными из внебюджетных источников.

Отрегулированы вопросы о порядке создания, реорганизации и ликвидации образовательных учреждений.

Значительно снята напряженность по проблеме законодательного обеспечения права предоставления сельским учителям бесплатной жилой площади с отоплением и освещением.

В особом ряду стоит решение об увеличении с 5 до 25 % размера общего стипендиального фонда суммы для поддержки нуждающихся студентов и т.д.

Однако, главное – экономические основы развития образования, заложенные в закон, были утрачены. В новом виде Закон «Об образовании» резко отличался от того, что было прежде. Все это означало: а) фактически декларацию новой государственной политики в сфере образования или по меньшей мере *новой экономической составляющей этой политики*; б) *второй исход государства из образования, при недопущении к нему общества*; в) *резкое ущемление свободы в образовании и автономии образовательных учреждений. Это было по сути, свертывание и доступности отечественного образования, и перспектив его развития.*

Этот «погром в законе», как назвали его депутаты профильного Комитета Госдумы в своем протестующем письме (оно напечатано ниже)

¹ Реформа против образования. М., 2005. С. 27.

был произведен также молниеносно, негласно, за спиной общества и образовательного сообщества. Так начинался слом принятого тремя годами ранее тем же государством перспективного социального проекта – модернизации российского образования.

На смену ей приходила одна из наиболее реакционных акций в истории отечественного просвещения – *контрреформа образования 2004 г.* Но общество и педагогическое сообщество в итоге перекрыли ей дорогу, что будет подробно рассмотрено далее.

ПОГРОМ В ЗАКОНЕ¹

Заявление членов Комитета Государственной Думы по образованию и науке

В связи с намерением правительства разрушить российское социальное законодательство путем отмены 41 социального закона и ликвидации важнейших правозащитных норм в 155 других законах (проект ФЗ № 58338-4 от 31 мая 2004 г.) мы, нижеподписавшиеся депутаты Комитета Государственной Думы по образованию и науке, имеем честь заявить следующее.

1. Правительственный законопроект представляет собой попытку антиконституционного переворота в социальной политике. Это попытка переворота в **социальном строе**, поскольку законопроект затрагивает интересы трех четвертей населения России.

Если он станет законом, почти неизбежно потеряют:

29 миллионов работников с зарплатой ниже прожиточного минимума – все шансы, что она когда-нибудь станет выше. Возможно, во многих регионах она даже будет снижена;

15 миллионов учителей, врачей, ученых, работников культуры и социальной сферы – все федеральные гарантии в области оплаты труда. Ответственность за зарплату полностью «сбрасывается» в регионы;

22 миллиона семей – всякие надежды на повышение детских пособий, а во многих регионах – и на их своевременную выплату;

9,5 миллиона ветеранов труда и столько же тружеников тыла – все льготы, кроме жилищно-коммунальных;

10,5 миллиона инвалидов, почти один миллион инвалидов и сто тысяч участников Великой Отечественной войны – все существующие льготы, кроме коммунальных, при явно недостаточных денежных компенсациях.

Это попытка переворота **антиконституционного**, так как предложенный **законопроект, безусловно, противоречит следующим статьям Конституции:**

– статье 7, определяющей Россию как социальное государство;

– статьям 7 и 37, обязывающим устанавливать единую для страны минимальную зарплату;

¹ Там же. С. 18–21.

– статье 55, запрещающей принимать в стране законы, ограничивающие права и свободы граждан, ухудшающие их положение;

– статье 114, обязывающей правительство проводить единую федеральную социальную политику, в том числе в области образования и науки. И т.д., и т.п.

2. Среди 41 закона, которые требует отменить правительство:

– Федеральный закон «О компенсационных выплатах на питание обучающихся в государственных, муниципальных образовательных учреждениях, в учреждениях начального, профессионального и среднего профессионального образования». – *У распухшего от нефтедолларов бюджета страны денег на питание детей нет;*

– Федеральный закон «О льготе на проезд на междугородном транспорте для отдельных категорий обучающихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях». – *Малообеспеченные дети на каникулах уже никуда не поедут;*

– Постановление Верховного Совета РФ от 06.03.1992 «Об упорядочении платы за содержание детей в детских дошкольных учреждениях и о финансовой поддержке системы этих учреждений». – *Безусловно, приведет к повышению родительской платы в детских садах и яслях, к сокращению в них числа детей и дальнейшему ухудшению их подготовки к школе;*

– Закон РСФСР «О социальном развитии села». – *Более миллиона сельских учителей, врачей и работников культуры потеряют 25 % надбавку к зарплате, а педагоги и медики – еще и коммунальные льготы;*

– Федеральный закон «О сохранении статуса государственных и муниципальных образовательных учреждений и моратории на их приватизацию». – *Теперь образовательные учреждения можно будет закрывать, не спрашивая законодательную власть, без финансирования сбрасывать в регионы, не спросив их согласия.*

Более того, на заседании правительства 15 апреля министр финансов А. Кудрин «озвучил» предложение приватизировать все бюджетные организации в которых внебюджетные доходы превышают 50 %. Если команда будет исполнена, под приватизацию попадут большинство ведущих вузов, научных и медицинских организаций, почти все национальное достояние России, включая МГУ, Большой театр и Эрмитаж.

3. Помимо уничтожения социальных законов целиком правительство предлагает исключить из действующих законодательных актов:

– положение о Федеральной программе развития образования. – *Через нее прошла, между прочим, основная часть компьютеризации сельской школы;*

– статью «Государственные гарантии приоритетности образования» целиком;

– статью «Материально-техническая база образовательного учреждения» целиком;

– обязательство государства оказывать нуждающимся социальную поддержку в период обучения;

– запрет на сокращение бюджетных учебных мест для студентов. – *Гигантский шаг к вытеснению бесплатного образования в стране при низких доходах населения;*

– положение об обязанности государства выделять на науку не менее 4 % расходной части бюджета страны. – *В настоящее время около 2 %, и даже Совет безопасности обещал удвоить показатель к 2010 г.;*

– все упоминания о налоговых льготах. – *Если действующие льготы по налогу на добавленную стоимость и налогу на имущество будут отменены, 3,5 миллиона внебюджетных студентов государственных и негосударственных вузов придется платить за образование много больше, чем сейчас;*

– финансовые гарантии права граждан на получение образования в негосударственных школах. – *Часть таких школ просто будет закрыта;*

– все, что касается заработной платы педагогов, и в частности положение о том, что средние ставки в образовании должны быть не ниже средней зарплаты в промышленности. – *Заставляет педагогическую и научную интеллигенцию оставить надежду на нормальную жизнь.*

Кроме того, почти 1,5 миллиона учащихся ПТУ и 1,25 миллиона студентов ссузов, которые в 2005 г. будут переданы в регионы без достаточного финансирования, рискуют остаться без профессии и диплома.

4. Разрушению подвергаются не только социальные, но и либерально-демократические нормы законодательства. На уровне закона научные организации и образовательные учреждения резко ограничиваются в возможности зарабатывать деньги, использовать для этого имущество (в том числе путем сдачи его в аренду), самостоятельно распоряжаться тем, что заработано. Иначе говоря, образованию и науке по-прежнему не собираются давать «рыбы», но к тому же отнимают и «удочки».

5. Правительственный законопроект – не социальный и не либеральный. Это реванш торжествующей бюрократии, которая возродилась и, как гидра, многократно умножилась, пережив революции и контрреволюции, невиданный экономический кризис и нефтяной «бум».

Это настоящий закон о погроме социальной сферы, включая образование и науку, неслыханный погром в законе всего, что касается развития человеческого потенциала страны, а значит – ее будущего.

6. Мы призываем образовательное и научное сообщество:

– **выразить недоверие** каждой фракции, каждому депутату Государственной Думы независимо от политической ориентации, которые проголосуют за правительственный законопроект;

– **предупредить** все фракции и всех депутатов, что такое недоверие будет им выражено;

- **принять участие** в акциях протеста, какие бы политические силы и социальные организации их ни проводили;
- **направлять** письма и телеграммы протеста в адрес Президента РФ, руководителей правительства, Совета Федерации и Государственной Думы;
- **требовать** вынесения основных положений правительственного законопроекта на общенародный референдум.

Со своей стороны мы сделаем все возможное, чтобы закон о погроме не стал погромом в законе.

Члены Комитета Государственной Думы по образованию и науке:
Ж.И. Алферов, О.М. Денисов, М.М. Заповев, Г.А. Зюганов, А.П. Кондауров, И.И. Мельников, О.Н. Смолин.

Попытка разгрома науки

Одновременно с подготовкой антисоциальной реформы образования началось активнейшее наступление и на науку. Негативные политические и социально-экономические последствия волонтаристских реформ в этих сферах в перспективе были значительно более опасны, чем те, которые повлекла монетизация льгот. Ибо они могли «обнулить» «человеческий капитал» нации.

Начало погрома науки должна была положить «Концепция участия РФ в управлении государственными организациями, осуществляющими деятельность в сфере науки», которая рассматривалась на коллегии Министерства образования и науки 2 сентября 2004 г. (на второй день после Беслана, – видимо, ничего более важного в министерстве не нашлось). Согласно этой концепции 90 % государственных научных организаций до 2008 г. должны быть разгосударствлены и приватизированы. Этот документ представлял собой практически кальку с доклада Всемирного банка 2002 г., рекомендовавшего провести дальнейшее сокращение российского научно-технического комплекса.

Как отмечалось в прессе, в названной концепции по сути речь шла «о **стратегической цели**, выключаящей нашу страну из конкуренции на мировом интеллектуальном рынке, – о разгроме отечественной науки ударом в ее «солнечное сплетение» на стыке фундаментальных и прикладных наук». **Прагматическая же цель** данной реформы была весьма банальна. Ее сформулировал академик Г. Месяц: «Приватизация зданий и имущества, принадлежащих российской науке... А чтобы это сделать надо уничтожить науку в России»¹. По убеждению ученых Российской ака-

¹ Новая газета. 2004. 25–27 октября.

демии наук, министерская «Концепция...» вела не только «на заезженную колею экономии госрасходов за счет науки», но и к фактическому «разгрому государственного сектора науки»¹.

Этот акт «реформаторского вандализма» встретил резкий отпор со стороны российских ученых, потребовавших отставки руководства Минобрнауки. Данное жесткое политическое требование было заявлено как в прессе, так и на всероссийской акции протеста ученых, проведенной 20 октября 2004 г. Это требование было всецело поддержано образовательным сообществом и студентами, которые приняли активное участие в названной акции протеста, резко выразив и свое неприятие новой реформы науки и образования.

Только после этого руководители Минобрнауки вынуждены были сесть за один стол с учеными и заняться поиском адекватных средств обновления и реорганизации российской науки. В дело вынужден был вмешаться и Президент РФ, поддержавший на президентском совете по науке и технологиям направления поиска этих средств.

Ссора с учеными тогда показалась властям опаснее, чем недовольство сферы образования. Но вскоре власти поняли, что они ошибались. Все то же самое, включая вмешательство президента, в 2005 г. повторилось в образовании. Только в значительно более массовой и жесткой форме.

Раскассирование «бюджетной сферы»

Наконец предстояла еще одна социальная экзекуция, далеко не последняя (впереди еще были реформы медицины, ЖКХ и др.), но весьма тяжелая – раскассирование так называемой бюджетной сферы. Теперь в насмешку над этим названием значительная ее часть оставалась без бюджета. Этой части был предоставлен выбор: 1) кто-то может обратиться в состоянии ГМАНО – государственных (муниципальных) автономных некоммерческих организаций, которые будут самостоятельно обеспечивать свою автономию; 2) кто-то будет попросту приватизирован (при этом не оговаривалось, что приватизируемая организация не должна менять профиль своей деятельности).

Те же организации социальной, культурной, научной, образовательной сферы, которые будут получать нищий бюджетный паек, «лишаются права на самостоятельное распоряжение средствами из внебюджетных источников». То есть попросту лишаются значительной, если не основной части своих средств. Ибо известно, что в силу мизерности бюджет-

¹ Коммерсантъ. 2004. 30 сентября.

ных подачек нормальная деятельность многих театров, музеев, медицинских учреждений, вузов и даже школ обеспечивается внебюджетными поступлениями, которые составляют от 20 до 80 % общего объема финансирования. Иными словами, государство просто грабило эти учреждения, изымая в казну заработанные ими средства.

В предстоящей реформе содержались позиции и откровенно параноидальные. Музеям, библиотекам, архивам было предложено платить государству за аренду своих коллекций, а медицинским, научным и образовательным учреждениям – за аренду своего же ценного оборудования. За аренду – у кого? У государства? Так государство уходило из социальной и духовной сферы, обирая при этом ее до нитки.

Обо всех названных мерах, которые были предусмотрены законопроектом «Принципы реструктуризации бюджетного сектора», как и о самом этом законопроекте, который (как и все названные выше) разрабатывался скрытно, подпольно, общественность, естественно, узнала случайно. И узнала только в конце 2004 г. Что вызвало ее бурное недовольство. Между тем этот законопроект был рассмотрен правительством еще в ноябре 2003 г. А в мае 2004-го он был уже превращен Минфином в жесткий перечень драконовских мероприятий, от которых на клеточном уровне веяло бухгалтерским неприятием культуры и интеллекта.

Было что-то воровское, непотребное в манере правительства готовить важнейшие государственные решения в тайне от общества. Но для самих изготовителей этих решений данная манера имела достаточно очевидный смысл. Она позволяла, во-первых, скрыть истинную суть предлагаемых «реформ». И, во-вторых, внезапно обрушить эти «реформы» на голову общества в подходящий момент (например, в период летних отпусков, как это было с пресловутым законом № 122) и соответственно провести их без помех с помощью игрушечного парламента.

И здесь мы подходим к главному, **к той базовой цели**, ради которой нынешние «экономические небольшевики» пришли во власть – **к «кормлению» от этой власти, к захвату собственности**. На достижение данной цели и были направлены в конечном итоге названные и другие социальные реформы. Все они имели *две основные задачи: во-первых, максимально возможно освободить бюджет от социальной и духовной сфер и, во-вторых, провести максимально возможную приватизацию этих сфер*.

Первая задача отражала суть традиционной фискальной политики правительства, которая давно уже является суррогатом отсутствующей нормальной экономической политики. Эта задача порочна. Но иного наше правительство попросту не умеет делать.

С корпоративно-бандитской точки зрения можно понять и вторую задачу. Прежняя власть приватизировала почти всю производственную сферу страны. И здесь, чтобы вырвать свой кусок, надо вести жесткую, в прямом смысле кровавую борьбу за передел собственности. В социальной же сфере (на которую, не отчаялась покушаться даже прежняя, не имеющая моральных границ власть) собственность лежит почти нетронутая, «на блюдечке с голубой каемочкой». Надо только ее не расплескать и умело воспользоваться ею, отобрав у «бюджетников».

Обиранием «бюджетной сферы» и ее раскассированием «либеральные большевики» открывали путь для банкротства и бандитского присвоения многих учреждений культуры, науки, образования, здравоохранения. Не говоря уже о том, что они пускали по миру сотни тысяч «бюджетников», которые составляют значительную часть бедного населения страны.

В этом суть проводимых и намеченных антисоциальных реформ, равно как всей антисоциальной политики правительства. По существу, *это политика откровенного геноцида по отношению к социальной и духовной сферам*. Такую политику можно проводить либо по недомыслию, либо из корысти, либо по злему умыслу, провоцируя разложение страны и неизбежные социальные взрывы.

Общество и новая социальная политика

Общество резко критически оценило новый антисоциальный курс правительства. Мэр Москвы Ю.М. Лужков открыто выступил против этого курса, назвав социальную политику «макроэкономистов-антинародников» «и безграмотной, и губительной». Потребности развития России, писал Лужков, «требуют совершенно иной социальной политики. Это должна быть действительно социальная политика, а не ее фактическая ликвидация под флагом концепции "минимального государства". *Социальный дарвинизм, принцип "пусть выживает сильнейший" социальной политикой не является*»¹.

Почти в тех же словах дала оценку этой политике и одна из лучших политологов Лилия Шевцова: «*Формула новой социальной политики удивительно проста: патернализм по отношению к бюрократии и социальный дарвинизм по отношению к обществу*»².

¹ Лужков Ю.М. Развитие капитализма в России. 100 лет спустя. (Спор с правительством о социальной политике.) М., 2005. С. 35, 80.

² Независимая газета. 2005. 25 января.

Правительство не только не возразило своим оппонентам, но в замуфлированном виде подтвердило сущность своей социальной политики. На VI Международной конференции «Модернизация экономики и выращивание институтов» глава Минэкономразвития Г. Греф 4 апреля 2005 г. заявил, что на нынешнем уровне модернизации «уже не осталось безболезненных реформ», что все предстоящие реформы (в том числе и в сфере образования) «больно затронут десятки, сотни и даже миллионы людей». Это было вольным или невольным признанием того, что уже давно понятно всем – наше правительство попросту не умеет проводить иные – нормальные, неболезненные реформы. Не умеет, либо не хочет – в силу своего «либерального фундаментализма» или необольшеvistского презрения к собственной стране и народу.

Это и дискредитировало в итоге в глазах народа само понятие «реформа». Подобным же образом наша «властная элита» дискредитировала понятия «демократия», «свобода», «правовое государство» и многие другие, что фактически не оставило ни понятийного, ни реального социально-политического пространства для обновления страны. Однако еще остается в силе главный фактор этого обновления – укорененное в народе понятие и требование **СПРАВЕДЛИВОСТИ**. При переводе на язык права оно по сути тождественно понятию «*социальное государство*», которое и вызывает особую аллергию у либеральных необольшеvистов и фундаменталистов. Но именно таковым провозгласила нашу страну в статье 7 Конституции Российской Федерации. Именно эту статью попытался, по сути, нейтрализовать геростратовский закон № 122, то есть попытался *упразднить социальное государство в России*.

В этих условиях российскому обществу предстояло самоопределиться, предстояло сделать по меньшей мере три серьезных шага в «разгерметизации» своего гражданского самосознания.

Во-первых, нужно было понять, что нет отдельного бытия культуры, науки, образования и других социальных сфер. Их единую судьбу определяет общее отношение к социальной и духовной сферам правительства, которое может давать им необходимую степень свободы и государственной поддержки, а может лишить того и другого, что мы и имели в 2004 г. Было бы иллюзией полагать, что какая-то из этих сфер способна самостоятельно противостоять напору правительственных необольшеvистов. Поэтому пора было вспомнить завет Булата Окуджавы и объединить усилия, «чтоб не пропасть поодиночке».

Во-вторых, – и это главное – надлежало осознать, что отношение власти к образованию, науке, культуре – лишь отражение ее общей социальной политики, то есть ее отношения к обществу. Что и образование, и

наука, и культура живут отнюдь не в отдельных особняках, а в том же полуразрушенном, разоренном здании, которое называется «социальной сферой». Жильцы нижних этажей этого здания – ветераны и пенсионеры уже вышли на улицы, пока деятели культуры, науки и образования горячо, но как всегда, разрозненно обсуждали свои проблемы. Не задумываясь над тем, что эти проблемы – лишь отголоски надвигающейся социальной катастрофы.

Судя по некоторым лозунгам «ситцевой революции» («Нет социальному террору!», «Не хотим быть жертвами геноцида!» и др.) ее участники раньше и глубже, чем деятели культуры, науки и образования, поняли суть происходящего. Равно как и подлинную суть антинародного закона № 122. Главное в нем, повторим, не провальная монетизация льгот, а **кардинальное изменение социальной политики** в стране и соответственно социального законодательства, финансовое удушение социальной и духовной сфер, а подчас и просто физическое уничтожение отдельных их институтов. Известно, что предстоящая реформа здравоохранения должна была, как и рекомендовал Всемирный банк (поразительно озабоченный судьбами России), ликвидировать, в частности, сеть детских поликлиник и женских консультаций – и это при том, что страна входила в глубокую демографическую яму и ее население вымирало с чудовищной скоростью – до 1 млн человек в год, при высоком уровне у нас детской смертности и низкой рождаемости, при критическом состоянии здоровья детей. Наконец итоговая цель этой каннибальской социальной политики – превратить социальную сферу в зону выживания или вымирания. На выбор. В полном соответствии с идеологией **социал-дарвинизма – базового основания новой социальной политики правительства и проводимых им социальных реформ.**

Посему надо было не разрознено выступать в поддержку только театров или музеев, библиотек, медицины, науки или образования. Необходимо было сплотить силы для противостояния этой социальной политике, для защиты и социальной, и духовной сферы.

Наконец, в-третьих, предстояло вспомнить, что власть бесчинствует, пока не встречает гражданского сопротивления. События в стране начала 2005 г. еще раз наглядно это показали. И многому научили – народ начинал понимать, что его активные действия дают реальный результат. Если культура, наука, образование, а также здравоохранение (погром которого был не за горами) вольются в это гражданское сопротивление, то общество сможет предотвратить социальную и духовную катастрофу.

Однако, увы, это воссоединение было мало реально. Общество издавна и сознательно атомизировано властью. Кроме того, оно объективно

стратифицировано не только по социальным, но и по профессиональным группам. И опыта преодоления этого барьера, опыта гражданского объединения у него, по сути, нет, – разве что 19 августа 1991 г.

Но и драматизировать это обстоятельство все же нет оснований. Любое большое дело начинается с малого первого шага. И опыт корпоративного объединения может породить гражданский опыт.

Мы же убедились в 2004–2005 гг., что в каждой из названных сфер – образовании, науке, культуре первоначальные оголтелые планы рыночных экстремистов не прошли. В той или иной мере они были скорректированы соответствующей общественной группой. Что же касается образования, то эти планы из-за мощного сопротивления общества и педагогического сообщества просто потерпели крах.

Реакция власти на ответ улицы монетизаторам льгот показала, что власть переоценила свои силы, что она боится общества. Не случайно наиболее одиозные социальные реформы были заморожены уже зимой 2005 г., а к осени, видя нарастающее общественное сопротивление, власть задумалась о «левом повороте». Но об этом – разговор впереди.

17. Реформа против образования

«Административная реформа» и рукотворный кризис в образовании

Еще до начала погрома Закона «Об образовании» в образовательной сфере (как и в сфере всего российского государственного управления) произошло знаменательное событие, нареченное «административной реформой». Эта «реформа» порушила и надолго парализовала, по существу, всю систему государственного управления в стране на федеральном уровне.

Для образования эта велокомудрая акция имела особенно драматические последствия. Здесь изменялась не только система управления. Здесь круто ломалась образовательная политика, которая открыто становилась экстремистки рыночной, антисоциальной и антинациональной.

Административная реформа заслуживает особого внимания не только потому, что она – зеркало провального реформирования. Она нагляднейше обнажает его основной исток – непонимание «либеральными фундаменталистами» объективных закономерностей проведения реформ. Отсюда – воинствующее, безоглядное пренебрежение этими закономерностями, влекущее провал за провалом. В случае с административной

псевдореформой этот провал был обусловлен попранием той закономерности, что неадекватное, волюнтаристское выстраивание управления любой системой в конечном итоге, если не разрушает эту систему, то ввергает ее в глубочайший кризис. Что и произошло, в частности, с системой образования, с наукой, здравоохранением, социальной сферой и т.д.

Пресса многократно отмечала, что любому здравомыслящему человеку с самого начала «административной реформы» было очевидно, что она обречена на провал. Что это не более чем очередная имитация деятельности, очередной умозрительный плод наших псевдореформаторов, обескураживающе оторванных от жизни и к тому же, при всем их безмерном самомнении, не понимающих азбучных истин ни политической морали, ни науки управления¹.

В нравственно-политическом плане предпринятое в ходе этой «реформы» резкое увеличение зарплаты «чиновной опричнине» (которая иллюзорно считается «государевой опорой») на фоне вопиющей бедности народа и беспощадного урезания социальных льгот – это не только посев социальной бури, но и вызывающая демонстрация властью своего полного пренебрежения к народу, глухой отстраненности от него. Аргументы же «реформаторов», что повышение зарплаты чиновникам избавит оных от коррупции, – это нечто из области педагогики для умственно отсталых. Впрочем, и им понятно: рост доходов только пробуждает страсть к дальнейшему обогащению.

В организационно-управленческом плане эта квазиреформа свелась к бессмысленной перетряске правительства, к спекулятивной игре «в квадратике», увеличивающей вдвое число бюрократических структур – различных «агентств» и «надзорных служб», которые, по извращенной аппаратной логике, должны «надзирать» за теми министерствами, в составе коих они находятся. При этом в силу либо незнания, либо неоправданной самоуверенности попирались, помимо названной выше, еще две ключевые нормы науки управления:

– масштабы любой системы имеют свои естественные ограничения, за пределами которых профессиональное управление ею становится невозможным;

– попытки организации единого управления многофункциональными системами не только неэффективны, но заведомо обречены на провал.

Это стало особенно очевидно на примере вновь созданного Министерства образования и науки. Вместо двух нормально работавших ранее

¹ См. напр.: Политический журнал. 2004. № 4; Новая газета. 2005. 5–9 сентября и др.

министерств была создана одна пустышка. Задуманное суперведомство в итоге не состоялось. И не только потому, что люди, призванные к управлению им, оказались беспомощны и некомпетентны. Но и потому, что профессионально управлять таким монстром в нашей огромной стране по определению невозможно. А зарубежные «аналоги», которыми нас пытались убедить, здесь, мягко говоря, некорректны. Россия – это не Нидерланды и не Испания.

Известно, что простота подчас хуже воровства. Страсть наших псевдореформаторов к простым решениям уже не раз приводила и отдельные отрасли, и страну в целом на грань катастрофы. Случай с образовательно-научным монстром – ярчайшее тому подтверждение.

Во-первых, связь образования и науки лежит на поверхности. Она очевидна даже ребенку. Но эта «детская очевидность» оказалась примитивной ловушкой для авторов «реформы». Куда более глубинны оставшиеся незамеченными сущностные токи, связывающие науку, перспективные инновационные технологии с производством, реальным сектором экономики, не говоря уже об обороне страны. Задача управленца государственного, а не местечкового уровня как раз и состояла именно в том, чтобы превратить эти сущностные токи в ток высокого социального и управленческого напряжения с тем, чтобы, обеспечив наконец долгожданный технологический прорыв, сделать страну конкурентоспособной. Не сумев не только решить, но даже поставить такую задачу, неореформаторы обрекли страну на неизбежные провалы в сфере науки.

Во-вторых, управление образованием в такой огромной стране как Россия объективно крайне осложнено не только ее многонациональностью, бесконечным разнообразием ее регионов, культурно-национальных задач, потребностей производства, рынков труда, но и многоуровневостью структуры образовательной системы (от детского сада до переподготовки кадров), многослойностью ее проблем (от содержания образования до экономики системы образования). Не говоря уже о сложности управления образовательной сферой в условиях глубочайших социально-политических сдвигов, которые сегодня переживает страна и которые выдвигают перед образованием ответственные задачи, связанные с формированием новых гражданских и духовных ценностей, с возрождением достоинства и самосознания нации, общероссийской идентичности, воспитанием свободного, самостоятельно мыслящего и действующего гражданина новой демократической России, созданием нового уклада жизни школы как модели гражданского общества. Кроме того, нельзя не учитывать и того фундаментального обстоятельства, что в современном информационном обществе образование испытывает едва ли не самые

крупные внутренние изменения за всю свою историю. В этих условиях ставить во главе образовательной сферы бесконечно далеких от нее людей – значит сознательно или бессознательно ***ввергать образование в кризис.***

Наконец, ***в-третьих***, в сфере образования управленческий кризис был усугублен вдвойне, поскольку управление этой громадной, много-сложной сферой с легкостью необыкновенной взяли на себя люди, не имеющие ни малейшего представления об образовании. Они обозначили себя как *«кризисные менеджеры», «кризисные управляющие»*. И в этом была горькая истина – система образования оказалась опрокинутой в ***рукотворный социально-политический кризис.***

Глубинные причины, провоцирующие этот кризис, коренились в том, что «либеральные неолевые» запрограммировали вновь созданный научно-образовательный монстр отнюдь не на модернизацию образования и науки, а на совершенно иные задачи: экономия на науке и образовании; свертывание и приватизация научных и многих образовательных учреждений; расширение платности «образовательных услуг»; выстраивание социальной сегрегации в системе образования и прочее, о чем речь пойдет далее.

Сегодня, когда в верхних эшелонах власти фактически признан провал «административной реформы», остается признать, что выход из этого провала, по крайней мере применительно к образовательной сфере – в отказе от безжизненных управленческих схем и управленческого «глобализма». Здесь возможны два варианта: или воссоздание полнокровного Министерства образования (при отделении Министерства науки), или возвращению к опыту дееспособного Министерства науки и высшего образования, как это было в начале 1990-х гг., при самостоятельном Министерстве образования.

Засекреченная подготовка новой реформы образования и ее первый сенсационный проект

Подготовка в Минобрнауки новой реформы образования началась одновременно с погромом закона РФ «Об образовании» и продолжалась фактически до конца 2004 г.

Ее основной отличительной особенностью было то, что ***впервые в новейшей истории российского образования предложения по его реформированию разрабатывались тайно***, за спиной общества. ***Документы, связанные с реформой, нигде не публиковались и не обсуждались.*** Несмотря на то что и президент страны, и председатель правитель-

ства неоднократно требовали провести широкое обсуждение этих документов.

Мало того, руководство Минобрнауки попросту обмануло председателя правительства. Не имея даже в первом приближении сколько-нибудь готовых документов по реформе образования, оно дважды обращалось в правительство с просьбой перенести их рассмотрение с сентября, как это было запланировано, на декабрь. И оба раза мотивировало этот перенос необходимостью *«тщательного предварительного широкого обсуждения»* документов *«с профессиональной педагогической и непедagogической общественностью»*. Министр заверял премьера, что это обсуждение пройдет *«на августовских педагогических советах и сентябрьских родительских собраниях»*, а также на *«октябрьских мероприятиях, посвященных Дню учителя»* (письма № АФ-464 от 5 июля 2004 г. и № АФ-538 от 15 июля 2004 г.). Премьер, естественно, согласился со столь убедительной аргументацией. Но она оказалась ложной. Никакого обсуждения так и не было проведено.

Надо сказать, что такое старательное и даже рискованное, с аппаратной точки зрения, уклонение руководства Минобрнауки от обсуждения подготавливаемых документов имело для него свои резоны. Во-первых, это позволяло оттянуть демонстрацию его девственной образовательной некомпетентности. И, во-вторых, давало возможность попридержать в министерских кабинетах вынашиваемые планы по социальной селекции в образовании, по его урезанию и коммерциализации.

Это, правда, не всегда удавалось. Так, обнародование в «Новой газете» автором данных строк помещенных ниже скрытых планов Минобрнауки по возврату к 10-летней школе, по введению платности школьного образования, а также скандально известных предложений по созданию «трудовой армии» вызвало буквально шок в обществе.

НАЛОГ НА МОЛОДОСТЬ

Новая инициатива Министерства образования: полтора года обязательной трудовой повинности, а потом – в армию¹

На совете Российского союза ректоров 25 октября с.г. был обнародован 18-страничный, с позволения сказать, документ под названием «Стратегия Российской Федерации в области развития образования на период до 2008 г. (проект)».

Даже те немногие профессионалы в области образования, которые остались в Минобрнауке, с горечью отмечают: если опубликовать названную «Стратегию», то министра Фурсенко без разговоров придется отправлять в отставку.

¹ Новая газета. 2004. 4–10 ноября.

Четыре скандальные сенсации

Четыре момента данной «Стратегии» представляют собой **подлинную сенсацию**. Они ставят школьное образование на грань катастрофы или в лучшем случае отбрасывают его на полвека назад. Что, впрочем, одно и то же.

Первое. Новые образовательные реформаторы заявляют, что отныне у нас будет **12-летнее образование**, по схеме: 2+4+4+2. Первые два года – это «**предшкола**», где обучение начинается **с 5 лет**, или, переводя с американского (pre-school) на русский, – обычное дошкольное воспитание. Далее: 4 года – начальная школа, 4 года – основная (неполная средняя) школа и 2 года старшая (полная средняя) школа.

Но это или вопиющее невежество, или вульгарная, **беззащитная социальная ложь**. *Во-первых, ни в одной стране мира* дошкольное воспитание не входит в школьную систему. Это самостоятельное звено образования. *Во-вторых*, мы уже имели в 1980-х гг. плачевный опыт обучения шестилеток, чего, естественно, не знают самоуверенные неофиты, наступающие на те же грабли. Увы, в нашей стране не было и пока нет необходимых условий для обучения детей этого возраста. *В-третьих*, когда при обсуждении проблем модернизации образования в 2000 г. возник вопрос о начале школьного обучения с 6, а не с 6,5 или 7 лет, это вызвало бурю обоснованных протестов со стороны медиков, физиологов, психологов, педагогов и т.д.

Второе. Если убрать эту непотребную ложь, то окажется, что нам предлагают возврат к **десятилетней** школе при **обязательной восьмилетке** (по Конституции РФ обязательной является только основная школа).

И опять же – **ни в одной цивилизованной стране мира** давно нет таких сроков обучения; почти повсеместно идет переход на **12-летнее** школьное образование.

Предложение Минобрнауки отбрасывает нас ровно на 40 лет назад – к «брежневской» реформе 1964 г. Чего тоже, вероятно, не знают образовательные неофиты. Как не знают они и того, что **обязательная 11-летка** была введена 20 лет назад – в ходе школьной реформы 1984 г.

Итак, руководители нашей новой образовательной политики прокладывают нам дорогу в «образовательную Сахару», гарантируя резкое падение интеллектуального потенциала нации. Вот он «особый русский путь» – в цивилизационный отстойник.

Третье. Столь же лукавы, если не откровенно лживы, предложения «Стратегии» по якобы сокращению нагрузки в школе. Ее хотят сокращать не путем введения нового разработанного и принятого в декабре 2003 г. Министерством образования стандарта общего образования. Это сокращение предлагается провести за счет урезания на 25 % Базисного учебного плана.

Непосвященным людям малопонятна суть данного предложения. Базисный учебный план – это документ, в соответствии с которым проводится финансирование школы и начисление заработной платы учителям. Иными словами, и то и другое предлагается **сократить на 25 %**. С лукавым объяснением, что это позволит «расширить диверсификацию учебного процесса за счет дополнительных источников финансирования» (с. 7 «Стратегии...»).

То есть, говоря по-русски, это позволит **сделать обучение в школе платным**, даже – в основной школе. **Чего опять же не ни в одной цивилизованной стране мира. И что категорически противоречит Конституции РФ.**

Такова суть и цена воинствующего невежественного образовательного неолевизма: **средняя школа становится у нас платной.**

Напомним, что в тяжелейшие годы Великой Отечественной войны в СССР вынуждено была введена платность старшей ступени школы. Но ее отменили в 1954 г.

И, наконец, четвертое. Это гротескная сенсация. Усаживайтесь поудобнее, чтобы не упасть со стула.

По расчетам «Стратегии» (даже стыдно произносить это слово), ребенок оканчивает школу в 17 лет. Как вы думаете, что ожидает его далее? Никогда не догадаетесь, ибо сие – по ту сторону здравого смысла.

Его ожидает **«трудовая армия (18 месяцев)»**.

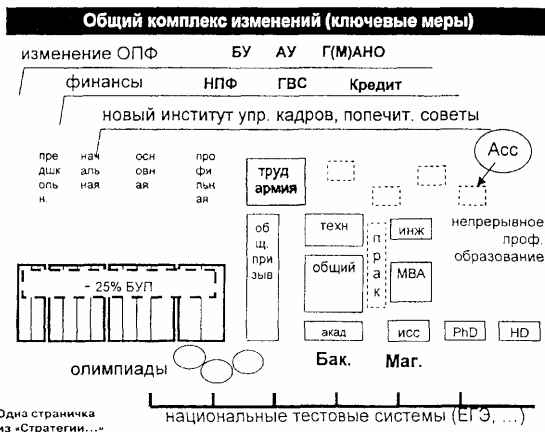
Мировая практика знает три аналога молодежных трудовых армий: 1) это гитлерюгенд 1944–1945 гг. для немецких детей, негодных к военной службе; 2) это сталинская трудовая армия для немцев Поволжья, которых боялись отправлять на войну; своеобразный ГУЛАГ, просуществовавший до 1946 г., и 3) это израильские кибуцы.

После сего прямым издевательством над Президентом РФ, над нами и над здравым смыслом звучат слова В. Путина, вынесенные в эпиграф этой «Стратегии»: «...Создание в России свободного общества свободных людей – это самая главная наша задача» (с. 2).

Ну а что ждет ваших детей, читатель, после «трудовой армии»? Правильно, догадались – **«военная армия»** (6+6 месяцев). Авторы «Стратегии» вещают: «Армия должна стать образовательным институтом» (армия, где ежедневны случаи суицида; где дедовщина – основной закон жизни). А далее «по прошествии *армейского образования* (курсив мой. – Э.Д.) граждане при прохождении необходимых вступительных испытаний должны получать 100-процентные Государственные именные финансовые обязательства или право пройти бесплатное обучение на подготовительных отделениях в вузы».

Вот так. Все по-большевистски просто. До вуза – две «армии». И никаких тебе отсрочек и прочей дребедени.

Нижайшая родительская благодарность геростратам отечественного образования.



Торжество невежества

О чем же свидетельствуют все эти перемены в управлении образованием? Увы, о многом.

В управленческом плане – это показатель резкого снижения в последнее время профессионального уровня управления в стране. У нас вновь возродилась номенклатура, которая берется «управлять» всем – от свиноводства до образования.

Как сказал один из новых руководителей образования, «не все ли равно, где быть **кризисным управляющим**». Действительно – не все ли равно?

Главное – дорваться до финансовых потоков и использовать их в своих личных целях.

В социально-психологическом плане – это свидетельство оскудения и профессиональной этики, и общего нравственного уровня тех, кто самонадеянно назвал себя «властной элитой». Сегодня некомпетентность многих управителей выходит за пределы элементарной порядочности. Ибо ни один порядочный человек не возьмется руководить тем, в чем он ничего не смыслит.

В собственно профессиональном, образовательном плане это говорит о торжестве ошеломляющего невежества, о новой гегемонии технократов, не имеющих ни малейшего представления о гуманитарных, социокультурных, социальных функциях и задачах образования.

Пример? Пожалуйста. Первый заместитель министра образования и науки А. Свиноаренко ничтоже не сумняшеся заявляет: «Образование из социальной отрасли должно превратиться в производительную» (Учительская газета. 2004. 31 августа). Но ведь это отрывка вульгарного технократизма 1920-х гг., с которым боролся еще А.В. Луначарский.

Не потому ли от мыслей авторов «Стратегии» – одетых от Версаче людей – за версту несет портяночным ароматом военного коммунизма, смешанного с запахом свежей смазки «товарища Маузера».

И не случайно авторы квазистратегии заявляют, что «*вопросы воспитания не являются ее предметом*». Хотя по педагогической азбуке и даже по Закону РФ «Об образовании» образование включает в себя как воспитание, так и обучение. Но технократам о воспитании, о социализирующей роли образования неведомо, и потому сказать им о сем нечего.

Если следовать логике новых образовательных «менеджеров», то нам нужно готовить только «производителей», специалистов. Желательно нравственно, духовно, граждански кастрированных, готовых служить любому режиму. Такова образовательная идеология пришедших к власти новых большевиков-технократов.

Не имея ни малейшего представления о сути и специфике средней школы, наша новая номенклатура не знает и не понимает **ключевую педагогическую аксиому – общее среднее и профессиональное образование имеют принципиально различные цели.**

Эту аксиому сформулировал еще в 1856 г. великий русский врач, педагог и просветитель Николай Иванович Пирогов в своей знаменитейшей статье «Вопросы жизни». В эпитафии к этой статье Пирогов задавал вопрос: «К чему вы готовите вашего сына – быть негоциантом, солдатом, механиком, моряком, врачом, юристом?» И отвечал: «Быть Человеком».

Так вот, цель школы – готовить **Человека** на основе общечеловеческого образования. Цель профессионального учебного заведения – готовить **Профессионала** на основе специальных знаний. Эта идея общечеловеческого образования была **центральной** в русской педагогике второй половины XIX – начала XX вв. Вплоть до 1920-х гг., когда прежним большевикам-технократам «люди» стали также уже не нужны, а понадобились лишь специалисты, «винтики».

Итак, подведем предварительные итоги. **Усилиями Минфина и Минобрнауки российское образование вошло сегодня в черную полосу невзгод и лишений.** О том, что лежит в основе этого явления, можно только гадать:

- или невежество;
- или патологическая жадность, стремление урвать себе последние неразворованные куски страны;
- или элементарная социальная тупость и политическая слепота;
- или затаенная провокация, ведущая к полной дискредитации президента, к социальному взрыву и даже падению режима, либо, что много страшнее, к крушению страны.

Если мы хотим противостоять наметившемуся погрому образования, в частности средней школы, мы должны, *во-первых*, объединить усилия всех, кто озабочен будущим наших детей и страны. И, *во-вторых*, должны потребовать опубликовать пресловутую министерскую «Стратегию». И подвергнуть ее такой же публичной порке, как это сделали ученые с адресованной им «Концепцией». Иначе погром образования про-

изойдет за нашей спиной, что и случилось уже с Законом «Об образовании».

Вторая попытка неореформаторов и ее оценка в образовательном сообществе

9 декабря 2004 г. Правительство РФ на своем заседании рассмотрело подготовленный Министерством образования и науки документ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации». Поскольку множество критических замечаний в адрес документа было высказано и до, и во время этого заседания, правительство поручило до 15 февраля 2005 г. доработать документ с учетом замечаний и с непременным участием *«заинтересованных органов исполнительной власти, научных и общественных организаций»*.

Однако и на этот раз никакой доработки документа так и не последовало. Как не последовало его публикации и обсуждения в обществе и педагогических коллективах. Министерство еще раз пренебрегло указаниями правительств, вновь пойдя на определенный административный риск. Но риск от публичного погрома документа был много опасней. (К тому же Минобрнауки уже поднабралось опыта и освоило, что правительство почти никогда не проверяет выполнение своих поручений.)

Причины явного убожества названного документа Минобрнауки лежали на поверхности. Они заключались в *двух отмеченных ранее обстоятельствах*.

Первое – очевидная всем некомпетентность руководства нового министерства в вопросах образования и в столь же очевидная его неспособность собрать профессиональную команду для разработки стратегических направлений развития образования.

Второе – подпольная подготовка министерского проекта, закрытая от посторонних взглядов; старательное его утаивание от общества и образовательного сообщества, несмотря, повторю, на прямые указания и президента, и председателя правительства *«провести широкое обсуждение подготавливаемого документа в профессиональном сообществе»*. Минобрнауки такого обсуждения не провело, поскольку обсуждать было нечего. Никакого стратегического документа в сфере образования у министерства попросту не существовало. Потому он и не был опубликован, не был разослан в регионы, не появился он и в Интернете. Потому и пришлось Минобрнауки дважды обманывать правительство, прося о переносе сроков рассмотрения документа, о чем говорилось ранее.

По сути за месяц до заседания правительства, – 5 ноября 2004 г. министр А. Фурсенко вынужден был признаться корреспонденту «Независимой газеты», что министерство *«еще не определилось в стратегии образовательной политики»*. И это на девятом месяце после создания нового суперведомства в ходе «административной реформы». В этой связи все попытки, предпринятые чиновниками министерства убедить правительство, общество, СМИ, что *«несуществующий документ широко обсуждался»* и на традиционных августовских педагогических конференциях, и позже на различных совещаниях, – примитивнейшая, беспардонная ложь, свидетельствующая лишь о нравственном уровне этих чиновников, как, впрочем, и министерства.

И тем не менее, худо-бедно, Минобрнауки пришлось ваять ожидаемый правительством документ по новой для него образовательной специальности. Отягощенное некомпетентностью и синдромом «новой метлы», оно отказалось принимать в расчет то, что было сделано ранее. Все требовалось делать либо с чистого, либо с зарубежного листа. Но последним воспользоваться было крайне трудно, поскольку рекомендации Всемирного банка уже встретили жестокий отпор российского общества и в медицине (где предлагалось закрыть в России детские поликлиники и женские консультации), и в науке (в которой рекомендовалось приватизировать почти все научные учреждения).

Пришлось выдавливать все из себя. В итоге получился весьма убогий и что много хуже – вредоносный продукт, хотя резкая общественная и профессиональная критика Минобрнауки все же не прошла бесследно. Под ее влиянием из документа исчезли некоторые наиболее одиозные, если не параноидальные идеи – о трудовой армии, о снижении образовательного потенциала нации путем возврата к десятилетнему школьному обучению, обязательной восьмилетке и др. Но вместе с тем никаких принципиальных изменений в документе не произошло. (Например, оставалась вводимая в школе *«платность обучения»*, чего нет ни в одной цивилизованной стране мира и что категорически противоречит Конституции РФ.) Это и многое другое сохраняло почву для общественного протеста против ломки отечественного образования.

Своего рода первым пиком такого протеста, показателем разногласий не только общества и профессиональной среды, но и части властных кругов с предложениями Минобрнауки стали парламентские слушания министерского документа в Совете Федерации 25 ноября 2004 г. Эти слушания выявили по меньшей мере ***три капитальных обстоятельства***.

Первое – Совет Федерации смог сохранить бóльшую степень свободы мысли и совести, чем Государственная Дума, в частности ее Комитет по образованию и науке, почти полностью идущий на поводу Минобрнауки.

Второе – в так называемой властной элите не было согласия по многим вопросам государственной политики, в том числе и в сфере науки и образования. В этой сфере, в частности, взгляды Совета Федерации значительно более соответствовали национальным интересам, чем подходы «рыночных фундаменталистов» в правительстве, в Минобрнауки и идущей у них на поводу Госдуме.

Третье – в ходе слушаний в докладах председателя профильного комитета Совета Федерации В.Е. Шудегова и министра образования и науки А.А. Фурсенко были представлены *два принципиально различных взгляда на суть и задачи образования. По существу – две принципиально разные философии образования*, которые определяют совершенно разные пути, более того, совершенно разные судьбы отечественного образования.

Доклад председателя профильного сенатского комитета В.Е. Шудегова на парламентских слушаниях развивал *социально-гуманитарную философию образования*, принятую Законом «Об образовании» 1992 г., который был признан наиболее прогрессивным и демократичным образовательным актом в мире конца XX столетия.

В.Е. Шудегов подчеркивал, что в современных условиях смены политического и социального уклада в России, которая в силу безответственности «реформаторов» сопровождалась крушением жизненных интересов страны, образование в первую очередь должно быть направлено на решение задач преодоления духовного вакуума и национального унижения народа великой державы, построения гражданского демократического общества, воспитания гражданина новой России – свободной самостоятельной личности, способной к осознанному выбору. При этом подчеркивалась и важнейшая задача подготовки современных высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке труда.

Вместе с тем в своем докладе В.Е. Шудегов жестко констатировал произошедшие кардинальные изменения в образовательной политике и дал им крайне негативную оценку. Эти изменения, по его мнению, были столь велики, что они в корне противоречили «Концепции модернизации российского образования», одобренной президентом, Государственным советом и Правительством РФ в 2001 г. Проведенный Минфином летом 2004 г. с одобрения Минобрнауки разгром Закона «Об образовании», уст-

ранение из него всех финансово-экономических обязательств государства перед образовательной сферой, которые подробно перечислил Шудегов, фактически снимали, по его мнению, ключевой тезис «Концепции модернизации...» *о возвращении государства в образование* и всесторонней его поддержке.

Эту же мысль *о фактическом сломе президентской линии в образовании* поддержал первый заместитель председателя аналогичного думского комитета О.Н. Смолин. Резко критически на данном примере он раскрыл традиционные механизмы саботажа чиновниками президентских решений в разных сферах общественной жизни.

Отмеченные В. Шудеговым и О. Смолиным кардинальные изменения в образовательной политике обнажали общие тенденции возрождения в правительственных кругах *«рыночного неолевизма»* с его стремлением довести до окончательной нищеты науку и образование, которые в любой развитой стране мира считаются национальным приоритетом. Тем самым подсекались корни развития России, в том числе и развития ее экономики, о которой якобы радеют «рыночные фундаменталисты». Точку зрения В. Шудегова и О. Смолина поддержали почти все выступавшие на парламентских слушаниях в Совете Федерации.

Министр образования и науки А.А. Фурсенко в своем докладе дал совершенно иное видение образования. В нем *не нашлось места социально-гуманитарным задачам. Доклад был предельно технократичен.* Речь шла только о подготовке современных специалистов.

Более того, в своем докладе министр открыл новый, ранее неизвестный человечеству закон «экономического фундаментализма». Воспроизвожу дословно: *«Образование – вторичная область по отношению к экономике»*. Следуя этой логике далее, можно дойти до полного абсурда, который и исповедуют нынешние «экономические неолевизмы»: вторичен по отношению к экономике и сам человек. Но это мы, кажется, недавно уже проходили.

Утилитарная зашоренность Минобрнауки только на «экономических функциях» образования, свидетельствующая, что о других его целях и функциях образовательные неопиты не имели представления, подчас граничила с вульгарнейшим, смехотворным примитивизмом. «Образование, – заявил на других парламентских слушаниях уже в Думе один из руководителей министерства, – должно обеспечить опережающее развитие несырьевых секторов экономики». Чтобы сподручнее было решать такие жанровые задачи, не объединить ли еще Минобрнауки с Министерством промышленности и энергетики? А в процессе смены подобных задач – и с другими министерствами?

Некоторые педагогические журналисты считали подобные сентенции руководителей Минобрнауки образцом «делового» прагматического подхода к образованию и противопоставляли такой подход «идеалистическим», по их словам, задачам «Концепции модернизации российского образования» по созданию демократического устройства отечественного образования, участию общества в его развитии и т.д.

Смею, однако, думать, что эти задачи, как и формирование новых демократических ценностей, воспитание гражданина страны, развитие свободного человека, способного к самостоятельному и ответственному выбору, или создание школы как модели гражданского общества – отнюдь не идеалистические, а в самом прямом смысле этого слова практические, если хотите – прагматические задачи образования. И если этого не понимают руководители Минобрнауки и их адепты, – тем хуже для образования, которое отнюдь не только фактор обеспечения «несырьевых секторов». Его задачи – и это известно любому сколько-нибудь интеллигентному человеку – многократно шире, масштабнее.

Вернемся, однако, к рассмотрению «Приоритетных направлений...» Минобрнауки и к их оценке в образовательном сообществе. Наиболее детальный анализ этого документа, по поручению руководства Государственной Думы РФ и по предложенной им схеме, был сделан в отзыве трех экс-министров образования, который печатается ниже. После публикации этого отзыва в прессе на него поступило свыше десяти тысяч откликов почти из всех регионов России, поддерживающих позицию авторов. Этот отзыв был доложен и Президенту РФ.

**«НА ЗУРАБОВСКИЕ ГРАБЛИ...»
(Отзыв трех министров образования России
на «Приоритетные направления...» Минобрнауки)¹**

Эдуард Днепров Министр образования РФ (1990–92 гг.), академик РАО.

Евгений Ткаченко Министр образования РФ (1993–96 гг.), академик и член Президиума РАО.

Владимир Шадриков Первый зам. Председателя Госкомобразования – Министр СССР (1988–90 гг.), академик РАО.

9 декабря минувшего года Правительство РФ рассмотрело представленный Министерством образования и науки документ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации». Правительство отчасти скорректировало эти «направления» и предложило министерству доработать документ «с участием заинтересованных органов исполнительной власти, научных и общественных организаций».

¹ Россия. 2005. 10–16 февраля.

В этой связи представляется своевременным и целесообразным еще раз вернуться к анализу названного документа, акцентировать его наиболее уязвимые стороны с тем, чтобы стали яснее задачи и направления его доработки. Это необходимо и для того, чтобы избежать очевидных негативных социальных последствий, в перспективе значительно более опасных, чем те, которые повлек за собой закон № 122.

Общая характеристика документа

В политическом плане данный документ обозначает *смену век образовательной политики*, продолжает линию «*второго исхода государства из образования*», которая была начата летом 2004 г. с экономического обескровливания Закона РФ «Об образовании» в ходе подготовки закона № 122. Из Закона «Об образовании» тогда были удалены практически все ранее принятые экономические обязательства государства перед сферой образования. Часть этих обязательств была якобы передана на уровень субъектов Российской Федерации, но без достаточного ресурсного обеспечения.

Указанная линия в корне противоречит как «Концепции модернизации российского образования», принятой под девизом «возвращения государства в образование», так и мировой практике, свидетельствующей, что развитые страны все более наращивают присутствие государства в сфере образования и ее бюджетную поддержку.

В социальном плане данный документ продолжает линию на социальное ущемление малообеспеченных слоев населения, на сегрегацию сферы образования, ее деление на два сектора – для богатых и для бедных. Эта линия проводится путем расширения платности обучения, вплоть до введения ее в средней школе. Отказ от бесплатного образования противоречит и Конституции РФ, и мировой образовательной практике.

Следствия такой сегрегации очевидны – лишение массы населения возможности социально-экономического развития (что является важнейшей функцией образования), создание замкнутого круга бедности, рост преступности, отставание экономики и в итоге вычеркивание России из числа не только развитых, но и развивающихся стран.

В собственно образовательном плане избранные в документе приоритеты в основной своей части искусственны и приоритетами по существу не являются (за исключением приоритета 2 – «повышение качества профессионального образования»). Все остальные не имеют сколь угодно компетентного обоснования и представляют собой либо неоправданное искажение давно проверенных и оправдавших себя отечественных педагогических традиций (ради столь же неоправданных зарубежных заимствований), либо псевдоинновации – явно непрофессиональные или выстроенные на ложных, ошибочных основаниях.

Указанная образовательно-педагогическая некомпетентность не является политически и социально нейтральной. Ибо в итоге предлагаются такие изменения в отечественном образовании, которые сделают его не только сегрегационным, но попросту неконкурентоспособным.

Прямым последствием этого будут неконкурентоспособность страны, ее резкое отставание от мировых процессов, ее неспособность ответить на глобальные вызовы современности.

Общий итог собственно образовательной составляющей предложенного документа: то, что в нем правильно, – не ново, а то, что ново, – непрофессионально и неправильно.

Необходимо особо подчеркнуть, что предложенный документ впервые в новейшей истории российского образования готовился тайно, закрыто. Он ни разу не публиковался, не рассылался, как положено, в регионы и не обсуждался ни обществом, ни профессиональным сообществом. Это обстоятельство – основная причина его коренных недостатков, которые отчетливо видны в предлагаемых решениях образовательных проблем. Рассмотрим некоторые из них.

Меры, предлагаемые документом, проведение которых абсолютно недопустимо

Наиболее негативными политическими, социальными, образовательными последствиями чреватые следующие две предложенные меры.

I. Сокращение Базисного учебного плана на 25 % (и сокращение обязательной его части на 1/3) якобы с целью уменьшения учебной нагрузки учащихся. Это предложение Минобрнауки мотивирует тем, что в российских школах будто бы эта нагрузка намного больше, чем в других странах. Поскольку Минобрнауки из очевидных социальных соображений (о чем речь пойдет ниже) упорно вбивает в общественное сознание данный предельно ложный тезис, мы вынуждены показать в цифрах его очевидную несостоятельность (см. приложение).

На самом же деле все обстоит как раз наоборот: у нас самая короткая продолжительность учебного года (всего 160 учебных дней, в то время как за рубежом в среднем от 200 до 240 учебных дней), самое мизерное число уроков в году и соответственно за весь период школьного обучения. Отсюда – педагогически неоправданный темп обучения в нашей школе и запредельная интенсивность учебного процесса. Следствия этого – и снижение качества образования, высокая заболеваемость детей. Для того, чтобы наши школьники не болели, необходимо содержание образования разумно сокращать, а количество времени, отводимого на его освоение (т.е. количество уроков), как раз увеличивать.

Таким образом, в документе проведена явная подтасовка понятий и фактов, что вводит в заблуждение всех неспециалистов – от простых граждан до руководства страны.

В социально-политическом плане предложение Минобрнауки о сокращении базисного учебного плана объективно направлено на выстраивание такой школы, которая станет инструментом селекции учащихся по имущественному признаку. По сути, под видом сокращения обязательного образования на 25 % происходит увеличение платных образовательных услуг на те же 25 %. Иными словами – это скрытое введение частичной платности обучения на всех ступенях средней школы (начальной, основной и старшей). Что, во-первых, неконституционно и

противоречит мировой практике и, во-вторых, непосильно для малоимущих слоев населения.

Не менее серьезным негативным социальным последствием данной меры будет то, что детям, не имеющим возможности оплатить дополнительные образовательные услуги, придется ограничиться урезанным базовым общим образованием. А это закроет для них дорогу в техникумы и вузы. Ибо эта дорога будет лежать только через дополнительную подготовку путем репетиторства, которая для названной категории детей также недоступно.

В социально-педагогическом плане сокращение обязательного содержания школьного образования фактически означает уменьшение его федерального компонента до 50 % от общей нагрузки. Это приведет к существенному снижению уровня и качества образования, а следовательно – и уровня образованности если не основной, то значительной части населения России. Что вызовет девальвацию ее «человеческого капитала» и соответственно снижение конкурентоспособности страны.

В собственно педагогическом плане проблемы учебной нагрузки детей лежат совсем в иной, психолого-педагогической плоскости – конструировании соответствующего содержания образования, мотивации учения, новых технологиях обучения и т.д., о чем авторы документа либо сознательно молчат, либо попросту не имеют представления.

В экономическом плане предложенная мера потребует от государства значительных дополнительных капиталовложений (от 60 до 80 млрд. одновременно) для обновления учебной литературы, переподготовки учителей, изменения системы педагогического образования и т.д. Причем все эти ассигнования государство будет вынуждено потратить на деградацию собственной системы школьного образования.

II. Пересмотр структуры стандарта общего образования с целью устранения из него «Обязательного минимума».

Данная мера на современном переходном этапе развития страны представляет собой явно необоснованное забегание вперед, чреватое многими негативными образовательными и политическими последствиями.

Во-первых, исключение из стандарта «Обязательного минимума» вместо столь насущного обновления содержания школьного образования в соответствии с потребностями современной жизни (эта задача в значительной мере решена разработанным и утвержденным Минобразованием России стандартом общего образования) попросту рассыпает это содержание образования, делает его произвольным. Как разрушает оно и единое образовательное пространство страны, стимулируя сепаратистские, националистические и прочие отрицательные тенденции.

При этом данная мера фактически ставит под сомнение вопрос о введении профильного обучения в старшей школе, равно как и вопросы создания системы объективного контроля и оценки качества образования, возможности проведения экспертизы учебной литературы и т.д.

Во-вторых, эта мера не учитывает реального уровня подготовки нынешних школьных учителей, из которых только 5–7 % могут работать по авторским учебным программам.

В-третьих, удаляя из стандарта «Обязательный минимум» и оставляя в нем только достаточно абстрактные «Требования к уровню подготовки выпускников», авторы документа вольно или невольно открывают возможность добиваться реализации этих «требований» на любом учебном материале (в том числе антироссийском), последствия чего весьма непредсказуемы.

В-четвертых, наконец, за удалением из стандарта «Обязательного минимума» прозрачно видна попытка закамуфлировать зияющую дыру в школьном образовании, которая неминуемо возникнет после планируемого сокращения обязательной части базисного учебного плана (сокращение «Обязательного минимума» на 1/3 скрыть невозможно; а «требования» позволяют это сделать).

Задача подготовки стандарта нового поколения (с предложенной или иной структурой) безусловно актуальна. Но она требует серьезных теоретических исследований, прикладных разработок и экспериментов, а следовательно, немало времени. Ибо «кавалеризм» в столь ответственном деле явно противопоказан.

Поэтому целесообразно на это время использовать утвержденный Минобразованием России стандарт, введение которого после двухлетнего обсуждения поддержало 97 % почти из 100 тыс. респондентов. Напомним, что в процессе подготовки этого стандарта проведен первый за 70 лет системный пересмотр всего содержания отечественного школьного образования, с его разгрузкой на 20 % и обновлением почти на 35 %¹.

Меры, которые нуждаются в существенной корректировке, доработке и переработке

I. В качестве первого приоритета в документе вынесена проблема формирования **«системы непрерывного профессионального образования»**.

Вопреки мировой практике данная проблема отождествляется здесь только с последипломным дополнительным образованием. В систему этой «непрерывности» уже не входят ни ПТУ, ни техникумы.

Между тем истинная проблема заключается в создании общей, мобильной и гибкой системы непрерывного образования, в рамках которой: 1) обеспечивается во многом отсутствующая до сих пор преемственность всех звеньев, ступеней и видов общего и профессионального об-

¹ Эти аргументы были, однако, проигнорированы Минобрнауки. Вскоре оно приступило к подготовке нового стандарта общего образования, во-первых, без его содержательного наполнения и, во-вторых, в совершенно иной идеологии – в идеологии воинствующего педагогического примитивизма, резко снижающей уровень образования. О том как восприняло общество этот новый стандарт, речь пойдет далее.

разования; 2) устраняются тупиковые ветви образования, закрывающие возможность продолжения обучения; 3) решается проблема «стыков» разных уровней и видов образования (детский сад – школа; основная школа – ПТУ; старшая школа – техникумы, вузы; дневная и вечерняя школа в ее связи с теми же ПТУ, техникумами и вузами, и т.д.). Тех самых «стыков», куда проваливается масса детских судеб и бездна родительских средств – почти 2 млрд. долларов: на репетиторство, различного рода подготовительные курсы и пр.

К слову сказать, о вечерней сменной общеобразовательной школе, которая является крупным национальным достоянием и которая восполняет недостаток общего образования и обеспечивает тем самым необходимую социализацию своих учащихся – детей и взрослых, в документе даже не упоминается.

Также не упоминается в нем и о специальном образовании – для детей-сирот (почти 1 млн человек), детей-инвалидов и с отклонениями в развитии (более 1 млн человек), а также детей-правонарушителей (более 500 тыс. человек). Об этой важнейшей области образования авторы документа, как оказалось, вообще не знали. Хотя с конца XIX столетия она представляла собой общепризнанную в мире гордость российского образования. В настоящее же время эта область находится в тяжелейшем положении и крайне нуждается в поддержке. Тем более, что число детей названных категорий катастрофически увеличивается.

Таким образом, сложнейшую, актуальнейшую проблему выстраивания многогранной и многофункциональной системы непрерывного образования в России авторы документа подменяют псевдопроблемой.

II. Документ предлагает разграничить в **начальном профессиональном** образовании профессиональную и общеобразовательную подготовку (сократив или вообще устранив последнюю), а главное – освободить его от «обременения социальными обязательствами», которые, по мнению Минобрнауки, мешают профессиональной подготовке. Этот подход с образовательной точки зрения – ошибочен, с социальной точки зрения – вреден. Предлагаемая в документе разработка механизмов «раздельного финансирования» трех названных сфер деятельности ПТУ – иллюзия решения вопроса о повышении качества профессионального образования. Это традиционный фискальный, бухгалтерский подход к решению содержательных образовательных задач.

Известно: сколько существуют начальные и средние профессиональные учебные заведения, столько и стоит острая педагогическая проблема оптимального сочетания в них задач общего и профессионального образования. Ибо при устранении общего образования из этих учебных заведений резко снижается качество профессиональной подготовки. Особенно сегодня, в условиях постиндустриального общества, когда новому работодателю на 90 % требуются рабочие именно с полным средним образованием. Вместе с тем, в настоящее время 14 % учащихся ПТУ не имеют даже основного (неполного) среднего образования.

С другой стороны – традиционное единообразное решение указанной проблемы для всех ПТУ бесперспективно, поскольку не учитывает запросы различных потребителей этого вида образования, равно как и потребности различных предприятий. Выход из данной ситуации, который не виден авторам документа, – в создании гибкой типологии начального профессионального образования, с разной долей участия в нем общеобразовательных программ. В том числе с учетом компенсационных возможностей всех видов образовательных учреждений, включая вечерние (сменные) общеобразовательные школы.

Что же касается попыток «освобождения» ПТУ от «обременения социальными обязательствами», то это недопустимая форма социальной сегрегации с опасными социальными последствиями. Общеизвестно, что ПТУ всегда были вынуждены решать важнейшие социальные задачи поддержки наиболее бедной части учащихся, поскольку свыше 90 % их контингента составляют дети из малообеспеченных семей или вообще не имеющие родителей. Эту специфику ПТУ всегда понимало государство и потому поддерживало их – даже в тяжелые годы Великой Отечественной войны и в период обвала 1990-х гг.

Сегодня, когда ситуация в стране стабилизировалась, отказ от этой поддержки выглядит более чем цинично. Отказ грозит ввести страну в состояние новых непредсказуемых социальных рисков. Более того, если государство откажется от поддержки социальных функций ПТУ, то оно станет не только прямым участником, но и организатором системного формирования социального сиротства, беспризорности, роста малолетней преступности. Поскольку основная масса учащихся ПТУ – дети группы риска.

Данный пример – свидетельство еще одного фундаментального порока предложенного документа: непонимания того, что **политически и социально нейтральных педагогических решений в природе не бывает**.

И наконец еще одно обстоятельство, наиболее опасное – **грядущий развал системы начального профессионального образования**. В настоящее время принято в принципе правильное решение о передаче ПТУ с федерального на региональный уровень. Но это решение реализуется по «зурабовскому» способу, как и знаменитый закон № 122 о монетизации льгот. Передача ПТУ осуществляется тотально, одномоментно, без учета различных возможностей разных регионов содержать эти учебные заведения, без достаточного и целевого их финансирования (т.е. губернатор может потратить средства, ранее принадлежавшие ПТУ, на что угодно). И соответственно без региональных гарантий не только развития ПТУ, но даже их сохранения. Но обвальные действия, как успешно доказал Зурабов, всегда провальны.

На прямой вопрос корреспондента газеты «Первое сентября»: «Предусмотрены ли гарантии того, что регион просто не возьмет и не закроет все свои ПТУ?», высокопоставленный чиновник Минобрнауки, отвечающий за начальное профессиональное образование, ответил: «ПТУ полностью переходят в компетенцию субъектов Федерации. И **субъек-**

ты могут с ними делать все, что им угодно. Реорганизовывать, продавать, закрывать» (выделено нами. – Авт.). Изумленный столь ошеломляющим безразличием корреспондент задает еще один вопрос: «Просчитывались ли последствия масштабной передачи ПТУ на региональный уровень?» И следует лаконичный, но предельно показательный ответ: **«Нет»** (Первое сентября. 2005. 5 февраля).

Так готовятся сегодня реформы в образовании. Впрочем, не только в образовании. Таким образом, Минобрнауки не делает ничего для защиты, в том числе правовой, системы начального профессионального образования, которую страна с огромными усилиями создавала многие десятилетия! Более того, оно своим бездействием и безответственностью фактически провоцирует **прямое разрушение этой системы**. Так весьма своеобразно министерство реализует задачу «опережающего развития начального и среднего профессионального образования», поставленную «Концепцией модернизаций российского образования». «Опережающее развитие» оборачивается опережающим разгромом.

III. Предложение документа ввести «предшкольное обучение детей с 5 лет для «выравнивания их стартовых возможностей» нуждается в особом комментарии.

В отечественной педагогической науке и практике более 150 лет решается вопрос о дошкольном развитии детей, а также об их подготовке к школьному образованию. На этой основе в России была создана уникальная система дошкольного воспитания, успехи которой признаны во всем мире. В этой системе старшие группы дошкольных учреждений, которые так и называются «подготовительные», всегда готовили детей к школе, но не ограничивались этим.

Конституция РФ признает дошкольное воспитание самостоятельным звеном образовательной системы и гарантирует его бесплатность и общедоступность. К сожалению, ни то, ни другое в настоящее время не обеспечивается. Более того, платность дошкольного образования растет, а его доступность сокращается.

Вместо того, чтобы предложить пути преодоления этих негативных тенденций и изыскать возможности для обеспечения конституционных гарантий в сфере дошкольного образования, документ на американский манер просто переименовывает эту сферу в «предшкольное образование» (от англ. Pre-school), не решая по существу ни одну из ее болевых проблем.

Данное переименование, как и многие другие новации документа, также не является политически, социально и экономически нейтральным. Оно по сути выводит эту образовательную сферу из конституционного поля, лишая ее конституционных гарантий. Следующим шагом может стать отказ от бюджетного финансирования и обеспечения общедоступности данной сферы.

IV. Выделение как приоритетного направления «повышения качества профессионального образования» – единственно разумное и,

бесспорно, крайне актуальное предложение. Однако в документе основным направлением повышения качества профессионального образования является его структурная перестройка, прежде всего переход к двухуровневому высшему образованию. Но это не так. Структурные перестройки имеют опосредованное отношение к качеству образования, хотя они, безусловно, важны.

Качество образования в первую очередь зависит от кадров, материально-технического обеспечения, финансирования, содержания образования, технологий образования, мотивации участников образовательного процесса и т.д. Но ни об одном из этих направлений в документе даже не упоминается.

Кроме того, в документе не упоминается и такая важнейшая проблема, как несоответствие структуры подготовки кадров с начальным, средним и высшим профессиональным образованием их спросу на реальном рынке труда. Соответственно не предлагаются и способы решения этой острой проблемы.

Что же касается перехода к двухуровневому высшему образованию, то необходимо осознать, что положительного эффекта от этого перехода можно достичь только при соблюдении определенных организационно-педагогических условий, о которых в документе также не говорится. Одновременно следует отметить, что сама многоуровневая система должна быть значительно более гибкой, чем предлагаемая в документе.

V. Повышение инвестиционной привлекательности сферы образования – задача, бесспорно, актуальная. Однако предложенная система мер не способна решить данную задачу: здесь содержатся только условия, но нет механизмов повышения этой инвестиционной привлекательности. В документе нет главного, без чего достигнуть требуемого результата в сегодняшних экономических условиях просто невозможно: предложений по созданию системы налоговых льгот и иных государственных преференций для привлечения внебюджетных средств в систему образования, о чем речь идет с Указа Президента РФ № 1 от 11 июля 1991 г. и что отчасти было реализовано в 90-х гг., но позже отменено. При отсутствии названных мер все разговоры о повышении инвестиционной привлекательности системы образования превращаются в обычную демагогию.

Чего нет в документе, но обязательно должно быть

Анализ ситуации в образовании, проведенный в документе, выделение основных образовательных проблем, приоритетов, предлагаемая система мер по их реализации практически не связаны между собой и не вытекают друг из друга. Так, в анализе ситуации в общих чертах описывается бедственная картина состояния кадрового потенциала и материально-технической базы отрасли. Однако в приоритетах и системе мер эти сверхважные проблемы вовсе не нашли отражения.

I. Кадры системы образования.

Кадровый потенциал системы образования продолжает разрушаться, причем на всех ее ступенях. Кадры катастрофически стареют. Отсутствует приток молодых специалистов. Беспрецедентного уровня (даже для нашей страны) достигла феминизация кадров дошкольного и школьного образования. Падает квалификационный потенциал профессорско-преподавательского состава всех уровней профессионального образования.

Главная причина всего этого – убогая, нищенская заработная плата в системе образования, составляющая менее половины от средней зарплаты в экономике страны. В то время как одна из общепризнанных аксиом экономической политики в образовании гласит: государство, в котором заработная плата учителя ниже средней по стране, не способно к развитию.

До недавнего времени хоть какую-то стабилизирующую функцию в отношении кадрового потенциала играла ЕТС. В ее отсутствие необходимы неотложные меры по установлению минимальных гарантий заработной платы всем категориям педагогических работников и разработка эффективной отраслевой системы оплаты труда.

Не решив наконец вопрос о заработной плате работников образования, не только бессмысленно, но попросту безнравственно и безответственно говорить о каком бы то ни было развитии данной сферы. Тем не менее в документе зияюще отсутствуют хоть какие-то предложения по решению этой кардинальной проблемы.

II. Материальная база системы образования.

Здесь положение критическое. В настоящее время требует капитального ремонта половина школ. Не имеют канализации каждая вторая, водопровода – каждая третья, центрального отопления – каждая пятая школа. Сохраняется острая нехватка площадей для организации образовательного процесса во всех видах учебных заведений, особенно в городах. Материальная база профессионально-технического образования изношена более чем на 80 %.

При всем этом, в рассматриваемом документе не предложено ничего по исправлению бедственного положения в материальной базе системы образования. Между тем, наряду с решением вопроса о заработной плате работников образования, это вторая из основных первоочередных мер, которые должны предвдварять любые реформы в образовательной сфере.

III. Социальные последствия и ресурсное обеспечение предлагаемых изменений в образовании.

В настоящее время в документе отсутствуют и анализ социальных рисков, социальных последствий предполагаемых изменений в образовании, и расчет необходимого ресурсного обеспечения этих изменений. К чему приводит такое отсутствие можно судить по результатам принятия закона № 122. В итоге рассматриваемый документ наступает на «зу-

рабовские грабли», поскольку в нем также нет главного – государственной ответственности за предлагаемые решения.

Общий вывод

Представленный документ неприемлем. Он требует значительной доработки в аналитической части, а в основной своей части – серьезной переработки: в политическом, социальном, экономическом и собственно образовательном плане. Необходимо в первую очередь определиться с преемственностью, принципами и характером образовательной политики государства, а затем уже с очередными задачами и направлениями модернизации отечественного образования в связи с общим развитием страны.

Только на этой основе возможно четко выделить реальные, а не мнимые приоритетные направления трансформации и развития системы образования на современном этапе. После чего надлежит раскрыть наиболее эффективные пути и механизмы реализации предлагаемых изменений, просчитать их возможные социальные риски и последствия, дать обоснование потребного ресурсного обеспечения предлагаемых мер.

Для качественного проведения указанной работы необходимо:

1. Просить Председателя Правительства РФ М.Е. Фрадкова отложить сроки доработки рассматриваемого документа и его окончательного рассмотрения на заседании правительства.

2. Создать общественную высокопрофессиональную группу по доработке представленного документа, которая совместно с группой от Минобрнауки приведет этот документ в соответствие с Конституцией РФ и доведет его до надлежащего вида в профессионально-образовательном отношении.

3. После проведения указанной доработки опубликовать документ (который еще ни разу не публиковался) и провести его широкое обсуждение в обществе и профессиональном сообществе, как того требовали Президент и Председатель Правительства РФ и что также не было сделано.

4. По результатам обсуждения внести в документ необходимые уточнения и представить его в установленном порядке в Правительство РФ.

Приложение

Сравнительный анализ реального объема школьного образования

Снижение недельной нагрузки учебного плана категорически недопустимо. Отечественная школа и так **резко отстаёт** от зарубежных показателей по объему общего образования.

	Юго-Восточная Азия (Япония, Китай и др.)	Западная Европа (Германия, Франция и др.)	США и Канада	Россия сегодня	Россия завтра
Число лет обучения	12	12	12	11	11
Число лет обязательного обучения	12	12	12	9	9
Число учебных недель в год	44	39	36	34	34
Число учебных дней в неделю	6	6	5	5	5
Число учебных дней в год (*)	260	230	178	165	165
Число уроков за весь нормативный период школьного обучения	14 560	12 800	11 900	10 540 (**)	8432 (***)
Из них уроков с обязательным содержанием:	14 300	10 240	9200	7905 (**)	5270 (***)
Число уроков за период обязательного школьного обучения	14 560	12 800	11 900	8500 (**)	6800 (***)
Из них уроков с обязательным содержанием:	14 300	10 240	9200	7225 (**)	4250 (***)

Примечания:

(*) Число учебных дней в год рассчитано с учетом национальных праздников.

(**) В соответствии с действующим Федеральным базисным учебным планом для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования.

(***) Предложение Минобрнауки России о снижении недельной учебной нагрузки базисного учебного плана, изложенное в документе «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации».

Для сравнения:

Программа «Америка на пути в XXI век»: «...На уровне средних школ следует осуществить следующие изменения: ...Учебный год в Соединенных Штатах должен быть удлинён до 240 дней... За 180 учебных дней американский школьник не способен сделать то, что его азиатский сверстник делает за 240... Для этого школы должны перейти от шести к семи урокам в день, от 5-дневной недели к 6-дневной, кроме того, необходимо иначе распределить каникулы внутри учебного года... Такое увеличение может оказаться невозможным, имея в виду пагубную привычку американцев к "свободному лету" и призывы к снижению учебной нагрузки. Однако если американцы хотят быть конкурентоспособными в следующие десятилетия, это именно то, что они должны сделать...»

«О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации»: «...Необходимо снизить недельную нагрузку учебного плана... Отдельным ориентиром в структуре преобразований должен стать комплекс мер, обеспечивающих заполнение высвобождающегося времени (?!) при сокращении учебной нагрузки для учащихся...»

Корневые политические, социальные и социально-педагогические пороки образовательной политики рыночного экстремизма

Теперь пора отвлечься от конкретного документа Минобрнауки, технически принятого нашим «технически» правительством, так как суть и содержание этого документа достаточно ясны. Пора обратиться к самим основоположениям новой образовательной политики нашего доморощенного рыночного экстремизма, которая, надо признать, внесла немало новаций в политическую историю российского образования, заметно пополнив ее реакционные страницы.

Эти основоположения раскрывают *корневые пороки новой образовательной политики* выпукло и обнаженно. Рассмотрим пять главных из них.

1. «Минимизация государства»

Ранее уже говорилось, о ключевой концепции рыночного фундаментализма, направленной на *«минимизацию роли государства во всех сферах российской жизни»*. Это – кредо реформаторов едва не «обнулило» вообще все государство. Именно поэтому на заре путинского правления доминирующей стала идея *«восстановления государства»*. «Государственничество» стало символом принадлежности или приверженности новой власти.

Не вникая подробно в этот сюжет, в котором есть и явно позитивные, и явно негативные стороны (так как он выходит за рамки данной книги), отметим лишь, что в конкретно-историческом плане поворот в названную сторону был крайне необходим. Поскольку к началу нового века российское государство оказалась почти полностью парализованным. И естественным стремлением новой власти было обрести, т.е. восстановить свой объект управления – государство.

Это стремление позитивно отразилось и на судьбах образования. Казалось бы, одобренная в 2001 г. Президентом, Государственным советом и Правительством РФ «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» означала и возврат к реформаторскому курсу в образовании, и новый этап его развития. Но вот незадача. Прошло всего три года, и все вернулось в прежнее русло. Традиционная шизофреническая раздвоенность российской власти взяла свое. А с нею «свое» решила взять и новая волна младореформаторов. Образование же вновь оказалось в непотребном месте.

С 2004 г. начался, как отмечалось выше, **тотальный исход государства из социальной сферы.**

Это был **второй** – после системного кризиса начала 1990-х гг. – **исход государства из образования** (как и из всей социальной сферы). **Принципиальное отличие этого исхода состояло в том, что он являлся сознательным и целенаправленным.** Поскольку в его основе лежала все та же генеральная концепция либерального фундаментализма о «минимизации роли государства», которая оказалась непотопляемой.

В начале 1990-х гг. государство попросту бежало из всех сфер российской жизни, еле удерживая штаны, под воздействием «шоковой терапии». Оно само пребывало в шоке и занималось лишь самосохранением власти, бросив образование, как и всю социальную сферу, как и экономику на произвол так называемого рынка, т.е. попросту – на разорение. Образование в такой ситуации было обречено на самовывживание, которое стало возможным в основном благодаря прогрессивному Закону «Об образовании» 1992 г., раскрывшему главный ресурс этого выживания – **свободу.**

И вот в 2004 г., когда государство повсюду трубило об экономической стабилизации и пухло от нефтедолларов, оно вновь снимало с себя ответственность за образование нации. Вопреки провозглашенному в 2001 г. в «Концепции модернизации российского образования» лозунгу о **«возвращении государства в образование»** оно снова обрекло образование на деградацию. И это – политика? И это – «государственничество»? **Это – вторая волна «российского термидора»,** состоящего из гремучей смеси рыночного необольшевизма и социал-дарвинизма.

О подлинном отношении власти к образованию нагляднейше свидетельствует следующее:

Первое. Социально-экономическое оскпление Закона «Об образовании», проведенное, как уже отмечалось, в ходе подготовки пресловутого закона № 122 «о монетизации льгот», **снятие с себя государством всех ранее взятых социально-экономических обязательств перед образовательной сферой.** Этот погром Закона «Об образовании», по точному замечанию ректора знаменитого питерского «Военмеха», депутата Госдумы Ю.П. Савельева, стал «контрольным выстрелом» в образование.

Второе. Постоянная тенденция падения доли расходов на образование.

В 2005 г. финансирование российского образования в сопоставимых ценах составляло примерно три четверти от уровня 1991 г.

В сравнении с зарубежными странами в России – крайне низкий уровень финансирования образования. Доля расходов на образование к ВВП

у нас составляет 3,1 %. В цивилизованных странах данный показатель в 2–3 раза выше. Более низкий уровень расходов на образование – лишь в Таджикистане (2,1 %) и Индонезии (1,2 %).

При этом наш ВВП, во-первых, также еще далек от своего уровня 1990 г. и, во-вторых, в сравнении с ВВП развитых стран – это кошелка нищего: он в 5,5 раза меньше, чем в Германии, в 10 раз меньше, чем в Японии, в 25 раз меньше, чем в США.

По расходам на одного учащегося школы в процентах от подушевого ВВП Россия занимает предпоследнее место в мире – перед Зимбабве.

Расходы на 1 студента в России в 20 раз меньше, чем в Финляндии, и в 40 раз меньше, чем в США.

Содержание 1 заключенного обходится России в 7 раз дороже, чем обучение 1 студента.

Третье. Более того, в условиях нескончаемого ливня нефтедолларов правительство не только снимало свои финансовые обязательства перед образованием, не только держало его на нищенском пайке, но и начинало ***прямое его обкрадывание.***

Документы Минобрнауки объявляли в качестве одного из приоритетов «создание благоприятного инвестиционного климата в образовании». Но это явная демагогия. Во всем мире такой климат создается системой налоговых льгот для образования и его инвесторов. У нас же правительство каленым железом выжигало эти льготы, предусмотренные ранее Законом «Об образовании». Мало того, оно с 2006 г. ввело в образовании налог на землю и имущество. Размер этого налога только по образовательным учреждениям федерального уровня достиг в 2006 г. почти ***160 млрд. руб.*** Тогда как весь федеральный бюджет на образование в 2005 г. составлял ***154,5 млрд. руб.*** Это уже – по ту сторону здравого смысла. Фискальная политика правительства попросту банкротит образование.

Этот инновационный способ банкротства образования входит в сферу рассмотрения уже не экономики, а психиатрии. Что же касается экономики, то наши «гарвардские мальчики» не смогли усвоить знаменитый урок Президента США Ф. Рузвельта, который в годы «Великой депрессии» передал землю университетам. И в настоящее время бюджет почти каждого американского университета либо равен всем нашим федеральным расходам на образование, либо превышает их. Вот два типа отношений к интересам нации.

2. Образование: от социальной нормы – к товару

Концепция либеральных экстремистов о «минимизации роли государства» предполагала не только его прямое уклонение от социальной ответственности за образование, но и перенос всей тяжести образовательных расходов на плечи населения. Отсюда – **максимальное расширение платности образования.**

В соответствии с названной концепцией наши квазиреформаторы рассматривали образование лишь как **«сферу услуг»**. И естественно – **платных**. Эту бредовую идею Минобрнауки почти два года усиленно вбивало в общественное сознание. *«От термина бесплатное образование, – неоднократно заявлял министр Фурсенко, – надо уходить. Так как бесплатного образования не бывает: за образование платит или государство, или бизнес, или сам учащийся»*.

Приведенное заявление – или дремучая некомпетентность, или беззастенчивая ложь. **Ибо во всем мире вот уже более двухсот лет бесплатным (для населения) называется образование, за которое платит государство – подчеркну – за счет средств налогоплательщиков.** Именно такое общепринятое понимание **бесплатности образования** закреплено в Конституции Российской Федерации.

Иными словами – народ уже заплатил за образование, но наши псевдореформаторы **пытаются заставить его платить вторично**. Они хотят под видом «борьбы с теневыми потоками в образовании» изъять в карман Минфина те деньги, которые дают родители, чтобы поддержать нищую школу. Школа лишится этих средств, станет еще беднее, и нам придется платить еще и еще раз. И так будет до тех пор, пока народу не перестанут вбивать в сознание лживые понятия. Пока народ наконец не спросит у правительства: какой процент от подоходного и других налогов расходуется на образование? Как впрочем, и на другие социальные сферы – науку, культуру и т.д.

Как отмечал известный экономист М.Г. Делягин, говоря о планируемой реформе образования, «корень зла – в игнорировании специфики образования... Либеральные фундаменталисты воспринимают образование исключительно как часть сферы услуг, принципиально отрицая его особый характер. В образовании (да и здравоохранении) создается не просто добавленная стоимость, но главная производительная сила общества, более важная чем нефть, – человеческий капитал. Реформа не только не исправляет, но и усугубляет эту ошибку, которая действительно хуже любого преступления»¹.

¹ Московские новости. 2005. 25–30 марта.

Настойчивое навязывание взгляда на образование лишь как на «сферу услуг» – типичнейшая попытка нашего беспринципного доморощенного либерального фундаментализма превратить *любую социальную норму в предмет торга*. И вместе с тем это ярчайшее свидетельство его нравственной, духовной извращенности, когда *долг, обязанность* по отношению к собственной стране и народу *преподносится как «услуга»*.

Такая политика целенаправленно ведет к оскудению человеческого капитала нации, к разделению системы образования на два сектора – для богатых и для бедных. Она консервирует социальное неравенство населения, создает «гетто бедности». Поскольку дети из бедных семей не смогут получить необходимое образование и подняться по социальной лестнице, они обречены навсегда оставаться «детьми подземелья».

Доля платного образования продолжает неуклонно расти. В государственных вузах и техникумах с 2000 по 2005 г. она возросла более чем в 2 раза. В 2006 г. платное образование составляло 61,8 % от его государственного финансирования и 37,5 % от общего объема образовательных услуг. Только за первый год работы Минобрнауки объем платных образовательных услуг возрос более чем в три раза – с 118,8 до 376 млрд. рублей.

Наконец, настойчивые попытки новой антисоциальной образовательной политики *ввести платность в общее среднее образование в корне противоречит не только Конституции РФ, но и всей мировой образовательной практике*. Весь цивилизованный мир в отличие от нашего правительства понимает, что образование только в малой своей части – сфера рынка. Что оно в целом – *всеобщее социально значимое благо*. И потому в развитии образования государство и общество заинтересованы даже больше, чем отдельный гражданин, ибо от этого зависят и благосостояние, и конкурентоспособность страны. Наше же правительство, вводя платность среднего образования, подрубает и то, и другое под корень. Своей циничной торгашеской идеологией оно *превращает социальную норму в товар, в предмет купли-продажи*.

Расширение платности образования в полной мере соответствует стремлению «либеральных неолевыхиков» к социальной сегрегации населения. *Образование, разделяемое ими на две зоны – для «элиты» и для «быдла», становится средством этой сегрегации. Оно превращается в социальный лифт, опускающий большинство нации только вниз. Оно создает замкнутый круг воспроизводства бедности*. Дети из малообеспеченных семей не смогут вырваться из этого круга, так как они не в состоянии заплатить за качественное образование.

Последствия такой «образовательной политики» катастрофичны. Уже сегодня более 800 тыс. детей школьного возраста неграмотны и более 3 млн находятся вне школы. Образовательный уровень нации резко падает. Это – прямое следствие проводимой правительством **политики образовательного геноцида**.

Как справедливо отмечалось в «Независимой газете», «даже в самых отсталых странах (за исключением разве что "несостоявшихся государств", где царит полная разруха) среднее образование делают бесплатным. С такой образовательной политикой – опорой либеральных фундаменталистов мы твердо держим курс на "несостоявшееся государство". Ведь, как уже отмечалось, по расходам на одного учащегося средней школы в процентах от подушевого ВВП Россия уже сегодня занимает предпоследнее(!) место в мире – опережая лишь Зимбабве»¹.

3. Отсечение социальных целей образования

Нынешнее поколение временщиков-управителей, вышедшее из шинели «экономического неомалшевизма», видит в экономике (как и в рынке) самоцель (впрочем, вполне корреспондирующую с их личными целями). В силу своей политической, социальной, гуманистической оскорбленности они не могут или не хотят понять, что **конечная цель развития экономики** – это не прибыль, не пополнение золотовалютного запаса (и заодно собственных карманов), а **благосостояние нации**, т.е. в самом прямом смысле **социальная цель**.

Таковы же конечные цели и образования. И их отсечение в образовательной политике выбрасывает из образования самую его суть.

При устранении из Закона «Об образовании» всех и всяческих льгот для учащихся, в том числе и с нарушениями здоровья, при отсутствии в реальной образовательной практике ранее многократно декларированной социальной поддержки детей малоимущих семей (которая сегодня – практически непосильная задача для подавляющей части регионов и муниципалитетов) становится очевидным одно. Вся социальная политика в образовании сводится к **социальной селекции по имущественному принципу и состоянию здоровья**.

Документ, подготовленный министерством, по существу, **снял социальные цели образовательной политики и что много опаснее – в корне выворачивал социальную составляющую этой политики**. Если ранее ключевыми словами этой составляющей были «**социальная под-**

¹ Независимая газета. 2005. 9 февраля.

держка» – ученика, учителя, образовательного учреждения, то теперь была принята жесткая установка на их *селекцию*. Теперь господствует идеология отбора и отсева, деления на успешных и неуспешных, коих надлежит выбраковывать в лучших традициях социального дарвинизма.

Но что такое *социальный дарвинизм в образовании*? Это – возрождение недавнего *геноцида собственного народа*. Геноцида в данном случае *средствами образования*.

Особенно наглядно этот воинствующий социальный дарвинизм проявился у руководства Минобрнауки в отношении к начальному профессиональному образованию. Оно потребовало освободить ПТУ от *«обременения социальными обязательствами»*, которые, по его мнению, «мешают профессиональной подготовке кадров».

Известно, что ПТУ всегда решали важнейшие социальные задачи поддержки наиболее бедной части учащихся, поскольку свыше 90 % их контингента – дети из малообеспеченных семей или вообще не имеющие родителей. Государство всегда высоко ценило эту социальную миссию ПТУ, всегда – и во время войны, и в период обвала 1990-х гг. оказывало их учащимся посильную помощь, организуя питание и обеспечивая обмундированием. Теперь же, когда казна не знала, куда девать свалившиеся в нее деньги, Минобрнауки считало, что нужно прекратить питание беднейших учащихся ПТУ, ибо оно – «помеха их профессиональной подготовке». (И это при том, расходы на питание одного учащегося ПТУ смехотворны. Они составляли 90 рублей в месяц.) Это верх и социального цинизма, и профнепригодности. Поскольку нищая, голодная система ПТУ по определению не может производить конкурентоспособный продукт.

В условиях катастрофического дефицита квалифицированных рабочих кадров в стране данное обстоятельство, однако, не волнует ни министерство, ни правительство. Они обвально сбросили ПТУ в регионы, без необходимой финансовой поддержки, без всяких нормативно-правовых гарантий их сохранения и развития. На вопрос корреспондента одной из газет: «Просчитывало ли Минобрнауки последствия и риски такой акции», высокопоставленный чиновник министерства спокойно и холодно ответил: «Нет».

Так проводятся у нас и образовательная, и другие социальные реформы. В результате мы видим массовую ликвидацию ПТУ в регионах, продажу их имущества «с молотка» и выбрасывание учащихся на улицу. Такая вызывающе безответственная, более того, провокационная, канибальская по своему духу образовательная политика делает государство *не только прямым участником разрушения образования, но и органи-*

тором системного формирования бедности, социального сиротства, малолетней преступности. Она превращает государство в субъект саморазрушения. Она является провокацией социального взрыва в стране.

4. Коммерциализация образования, или Тотальное погружение в ГАНУ

Политика либеральных экстремистов по «минимизации государства» нацелена также на максимальную передачу государственной собственности в частные руки.

«Либеральные реформаторы» середины 1990-х гг. произвели опустошительный набег на госсобственность *в производственной сфере*, разделив государство «до трусов». Нынешние «реформаторы» собираются сделать то же самое *в социальной сфере*, приняв, как отмечалось, в глубокой тайне еще в 2003 г. законопроект под названием «Принципы реструктуризации бюджетного сектора». По этому законопроекту, под видом «совершенствования» организационно-правовых форм учреждений бюджетной сферы, все они, без какого-либо учета специфики образования, науки, культуры, здравоохранения и т.д., тотально погружались в состояние ГАНУ (весьма изящная аббревиатура, свидетельствующая об уровне государственного мышления наших «реформаторов»: государственные автономные некоммерческие организации).

Но тотальные меры, как показала зурабовская «монетизация льгот», *по определению провальны*. И к тому же *безудержно расточительны*: на «монетизацию» правительство планировало выделить 170 млрд. руб., истратило же все 500. Это, однако, не останавливало либеральных экстремистов. Ибо *генеральные цели «погружения в ГАНУ» – захват собственности в социальной сфере и ее принудительная коммерциализация*.

Ведь по сути речь идет не только о продолжении уже ставшей притчей во языцех экономии на науке и образовании, но и о начале нового процесса – раздела собственности в еще нетронутой научной и образовательной сферах. Не случайно Минобрнауки в первую очередь занялось разработкой не перспектив развития науки и образования, а двух концепций «управления имущественными комплексами» – в сфере науки и в сфере образования. (Это, кстати, единственное, что было опубликовано Минобрнауки за первые девять месяцев его существования.) Таким образом, министерство предпочло заявить себя не как стратегический штаб развития науки и образования, а как научно-образовательный ЖЭК. И

сразу стала видна его главная, вожаделенная цель – *собственность*. Цель, достойная нашей «властной элиты», для которой интересы России ничто в сравнении с личными интересами.

Удивительна способность многих наших домотканых «реформаторов», в том числе и образовательных, своей «упертостью» в какую-либо одну или несколько идей и деталей перечеркивать саму суть реформ. В полной мере это относится и к стремлению погрузить образовательные учреждения в состояние ГАНУ. Данное стремление было развитием идеи, высказанной еще пять лет назад об изменении статуса «образовательных учреждений» на статус «образовательных организаций», которая еще тогда вызывала резкие возражения даже сторонников модернизации образования.

Тотальное превращение образовательных учреждений и учреждений социальной сферы в ГАНУ влекло за собой: уход государства от ответственности за их финансирование; откровенное их подталкивание к банкротству и приватизации; лишение работников этих учреждений многих гражданских прав; массовое выбрасывание их на улицу, в безработицу. При этом согласия образовательных учреждений на преобразование в ГАНУ не требовалось: образовательные учреждения по сути выводились за пределы юрисдикции Закона «Об образовании» и устранялись от принятия своих учредительных документов. Все решения принимали «внешние управляющие» в лице попечительных советов. Они могли банкротить вузы и распоряжаться их имуществом, которое ранее считалось федеральным. *Таков путь приватизации в образовательной и в целом в социальной сфере.*

5. Образование – прислуга или двигатель экономики

Нынешнюю образовательную политику отличают предельно убогий утилитаризм, взгляд на образование лишь как на прислугу экономики.

Как уже отмечалось, в своем докладе на парламентских слушаниях в Совете Федерации министр А. Фурсенко *открыл новый «социальный закон»: «Образование, – заявил он, – сфера вторичная по отношению к экономике».* Следуя такой «инновационной» логике, духовность, нравственность, культура, составляющие основу образования, так же вторичны по отношению к экономике, как вторичен по отношению к ней и сам Человек.

Не напоминает ли эта «философия образования» совсем недавние времена? И не демонстрирует ли явное непонимание руководителями

образовательной политики азбучных социальных истин: нормальной экономики в духовно обескровленной, нищей, граждански задавленной стране просто не бывает.

Что в сущности означает «открытый» г-ном Фурсенко новый закон «экономического фундаментализма», равно как и исполненный в его логике министерский документ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации»? Ответ весьма прост. Это крайне примитивная попытка подчинить образование решению лишь утилитарных задач, свидетельствующая *о полном непонимании сущности и предназначения образования*. Не случайно в «конструкторских моделях» министерских утилитаристов *общеобразовательная школа* выступает не как признанный во всем мире фундамент нации, не как сфера становления личности, формирования демократических ценностей и национальной идентичности, не как основа системы образования, а только *как поставщик «сырья» для профессиональной подготовки*. Так плавно мы перешли *от «сырьевой экономики» к «сырьевому образованию»*.

И это не удивительно, ведь тон в нынешнем образовательном ведомстве задает «мозговая группа» домотканых педагогических мыслителей-экстремистов, превративших нашу образовательную политику не только в своеобразную разновидность «педагогического терроризма», что наглядно показывает все сказанное ранее, но и в элементарный дурдом. Судите сами.

Вот отзыв на программное интервью («Задать тренды») А. Волкова – основного педагогического донора министра образования и науки. Один из самых авторитетных ученых математиков, директор Международного математического института им. Эйлера академик Людвиг Фаддеев писал по этому поводу: «В недавнем интервью Андрея Волкова, помощника министра, было сказано, что современный человек должен освоить четыре базовые компетенции – техническую, профессиональную, самоуправления и менеджерскую. «А если меня спросят, где же знания, – говорит он, – то я отвечу, что это глупости. Осведомленность не делает человека конкурентоспособным, и знания уже давно не являются содержанием образования». **Это звучит как ужасающий манифест**» (выделено мной. – Э.Д.)¹.

Действительно, это «новое слово» в педагогике для умственно отсталых. Но главное, это новый путь для страны – в обезьянник каменных

¹ Московские новости. 2006. 17–23 марта.

джунглей. Путь не в общество знания, не в экономику знания, а в сточную канаву мировой цивилизации.

На этом пути можно и нужно экономить на образовании и науке. Ибо это ведет к нарастающей «утечке мозгов» из России. Что, вероятно, устраивает наших не подлежащих утечке «реформаторов». Между тем на мировом рынке наукоемкой продукции доля России составляет 0,8 %. Тогда как русские эмигранты, живущие в США, обеспечивают 20–25 % американского хайтека, что составляет около 10 % мирового рынка.

Показательна беззастенчивая демагогия Минобрнауки на эту тему. Оно объявляет «утечку мозгов» их «естественной миграцией во всех направлениях» в эпоху глобализации. Однако только слепой не видит, что эта «миграция» уже давно идет лишь в одном направлении, истончая интеллектуальный потенциал России. При этом министр А. Фурсенко пытается уверить, что «слухи об опасности "утечки мозгов" сегодня сильно преувеличены», что надо просто «обеспечить их возврат в Россию». Как «обеспечить» возврат «мозгов» в нищету, министр, естественно, не объясняет.

Но есть еще один, отчетливый *политический смысл* в утилитарно-экономическом взгляде на образование.

Нынешние руководители образовательной политики смотрят на мир через технократические очки. И потому видят только часть происходящих в нем процессов. Они понимают, что страна вступает в постиндустриальную стадию развития и потому должна иметь соответствующий этой стадии кадровый потенциал. Но они не видят или не хотят видеть истинной сути глобальных изменений, произошедших в стране – смену социально-политического строя в России, смену ее общественного уклада.

Возможно, конечно, и другая гипотеза – демократические изменения им, как и многим «экономическим необольшевикам», уже вовсе не нужны. Их интересуют только личные экономические последствия этих изменений. Или их вообще не интересуют демократические изменения, которые они считают «вакханалией». «Разве не все мы, – замечал, например А. Фурсенко, – свергли страну в эту вакханалию? Я еще тогда говорил, что это не кончится добром. Но все рванули за демократией, за свободой. А сейчас мы исправляем то, что наворотили в перестройку»¹. Будем исправлять до конца, восстанавливая тоталитарный режим и тоталитарное образование?

¹ Новая газета. 2005. 4 сентября.

Думаю, что до этого не дойдет, но из сказанного очевидно, что новая образовательная политика не понимает (или не принимает) те социально-гуманитарные задачи, которые в новых условиях стоят перед отечественным образованием и которые достаточно полно прописаны в Законе РФ «Об образовании» и в «Концепции модернизации российского образования». Более того, они вызывающе пренебрегают этими задачами, о чем на ранее упомянутых сенатских парламентских слушаниях говорили председатель профильного комитета Совета Федерации В. Шудегов, первый заместитель председателя аналогичного комитета Госдумы О. Смолин, сенатор Л. Нарусова, ректор Московского гуманитарного университета И. Ильинский и многие другие.

За этим пренебрежением отчетливо высвечивается весьма *угрожающая линия*, основанная на том же политическом инфантилизме (если не конформизме), на тех же антисоциальных и антидемократических тенденциях. *В русле этой линии технократизм в образовании в конечном итоге выступает как инструмент тоталитаризма.* Что напрочь перечеркивает установки Конституции РФ на построение демократического гражданского общества и социального государства.

Сведение задач российского образования только к подготовке специалистов – это по существу возврат к примитивному тоталитарному взгляду на образование только как на «кузницу кадров». *Это современная модификация «теории» подготовки «винтика»* нового образца – квалифицированного специалиста-манкурта или менеджера-манкурта, без рода и племени, без гражданского и духовного фундамента, *готового обслуживать любой политический режим, любую производственную систему – от Силиконовой долины до Освенцима.*

Лишенный в силу сугубо технократического образования национальной идентичности и национально-культурных основ, к тому же доведенный до крайней нищеты нашей антисоциальной политикой, такой специалист-манкурт будет работать якобы на глобализацию, а по сути дела на интересы тех держав, которые дирижируют ею. Но никак не на национальные интересы. А проще – будет работать на зарубежного дядю, который в отличие от г-на Кудрина умеет платить и за образование, и за интеллект, и за произведенный ими продукт.

Не берусь судить, что означает все это – скудоумие, выполнение особого заказа, преступление, ошибку или что-либо еще. Решайте сами. Но абсолютно очевидно одно: в 1990-х гг. мы прошли через этап развала производственного потенциала страны. В 2000-х – встали перед угрозой ее окончательного духовного и культурного развала. Перед угрозой превращения страны в сырьевой рынок уже в полном смысле этого слова, –

поставляющий не только нефть и газ, но и мозги, и бранные человеческие тела для использования их в разных целях – от проституции до торговли детьми и человеческими органами.

С таким потребительски-технократическим, антисоциальным подходом к образованию, к науке, людям, стране мы стоим *перед угрозой потери России*. На ее месте мы будем иметь не великую державу, а безымянную, обезличенную, колониальную территорию для откачки различного рода ресурсов в пользу так называемой глобализированной экономики, т.е. в пользу тех же зарубежных стран.

Итак, примитивный образовательный технократизм, предлагаемый Минобрнауки, вкупе с общим антисоциальным, антинациональным курсом рыночных экстремистов – две мины не очень замедленного действия, подрывающие национальные интересы страны, в том числе в сфере образования и науки. А в итоге и в сфере экономики.

Не надо иметь семь пядей во лбу, чтобы понимать, что пещерные взгляды наших либеральных фундаменталистов на образование только как на «товар», «сферу услуг», как на «средство обеспечения требований рынка» не имеют ничего общего со взглядами на этот счет в нормальном цивилизованном обществе. Еще в 1999 г. бывший премьер-министр Франции Леонель Жоспен на Всемирной конференции по высшему образованию в Париже говорил: «Я отвергаю меркантильную концепцию, согласно которой развитие образования должно определяться только требованиями рынка. Рынок для нас является реальностью, в которой мы живем и действуем. *Но он не может быть горизонтом общества. Не ради рынка утверждается демократия* (выделено мной. – Э.Д.). Как и все европейцы, я приверженец признания решающей роли государства – как гаранта равенства возможностей – в финансировании образования».

Образование по своей гуманистической природе, по своей социальной сути как социальной нормы и всеобщего социального блага, по своему потенциальному воздействию на развитие экономики является одним из главных средств утверждения демократии, развития личности и благосостояния страны. Именно поэтому **образование – это не только идеологическая, но базовая политическая, социальная и экономическая категория.**

В собственно педагогическом плане – это обучение, воспитание и развитие личности, способной к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, к нравственному, духовному и гражданскому выбору и ответственности за этот выбор, к осознанию национальной идентичности и глобальных проблем современного мира, к профессиональному самооп-

ределению и самостоятельной деятельности в условиях динамично меняющейся жизни для достижения личной самореализации и процветания страны.

В социальном плане – это одно из наиболее социально значимых благ, фундамент и основное средство приращения человеческого капитала нации.

В социально-политическом плане – это первейший инструмент формирования гражданских ценностей и гражданского сознания, становления гражданского, демократического общества.

В социально-экономическом плане – это источник и основной ресурс экономического роста страны, ее благосостояния и конкурентоспособности.

В цивилизационном плане – это основа преемственности культур и цивилизаций, мост, обеспечивающий сегодня переход к новому состоянию общества – «обществу знаний» и, соответственно, – к «экономике знаний».

Вот почему во всем цивилизованном мире государство и общество, которые стремятся к экономическому прогрессу и социально-политической стабильности, не только заинтересованы в развитии образования, но и постоянно наращивают в нем свое присутствие. И вот почему **образовательная политика всегда составляет** не только неотъемлемую, но **базовую часть социальной политики**.

Как уже отмечалось, суть образовательной политики в предельном ее значении и состоит в выработке и реализации социальной идеологии и социальных приоритетов нации в сфере образования. Эта идеология и эти приоритеты определяют в итоге цели, характер, специфику **национального образования** в любой цивилизованной стране.

К тому, что происходит у нас, сказанное выше относится со знаком «минус». Новый антисоциальный политический курс правительства, отчетливо проявившийся в 2004 г., определил и соответствующую направленность, и характер нынешней образовательной политики.

В заключение еще раз отметим, что названные выше **корневые пороки** как образовательной политики рыночных экстремистов, так и предложенной ими реформы образования и обуславливались, и усугублялись их крайним непрофессионализмом и абсолютной закрытостью подготовки этой реформы не только от общества, но и во многом от самой власти.

По существу, никто в стране не имел сколь-нибудь четкого представления ни о сути, ни о целях намечаемой реформы образования. На парламентском часе Минобрнауки 15 июня 2005 г. Государственная Дума

вынуждена была сделать замечание министру за то, что он за полтора года «впервые появился в ее стенах». Даже после этого парламентского часа, как отмечала «Учительская газета», «для депутатов Госдумы так и *осталась непонятной стратегия министерства: чья модель образования взята за основу реформирования, где его концепция, одобренная научным сообществом*».

Но ни таковой «Концепции», ни ее «одобрения в научном сообществе» не было и нет. Потому министерство и играет с обществом в прядки. Потому и водит всех за нос, говоря сегодня одно, а завтра – совсем другое. Что же касается модели реформирования, то, судя по сегрегационным действиям образовательной политики и нищенскому состоянию российского образования, ее нынешние руководители ориентируется на африканскую модель – Никарагуа или Зимбабве.

В итоге все это барахтанье министерства с реформой закончилось фактом, которого еще не знала наша парламентская практика. *Государственная Дума РФ единогласно приняла беспрецедентное решение: запросить у Совета Безопасности РФ «информацию о том, не нанесут ли реформы образования ущерб национальной безопасности страны»*. Со своей стороны, Госдума отмечала: *«Предстоящая реформа не предлагает решения наметившихся проблем в образовании и может, на наш взгляд, нанести вред национальной безопасности страны»*.

Мало того, Государственная Дума решила «обратиться в Генеральную прокуратуру, чтобы она проверила законность реформ в образовании»¹. **Такого в истории российского образования еще не бывало.**

Итак, общие выводы по проводимой образовательной политике очевидны.

1. Образовательная политика предельно деструктивна и непрофессиональна, что делает ее социально опасной и разрушительной.

2. Эта политика – органическая часть общей антисоциальной политики правительства, политики социального и духовного геноцида.

3. ***Эта политика:***

антинародна, так как она насаждает социальную сегрегацию населения;

антинациональна, поскольку влечет за собой резкое оскудение человеческого капитала нации;

¹ Первое сентября. 2006. 28 февраля.

антигосударственна, ибо противоречит интересам государства и к тому же провоцирует напряжение в обществе, чреватое социальным взрывом.

Общество не приняло антисоциальную реформу образования

2005 год разворачивался для системы образования драматично. За три недели до его начала – 9 декабря 2004 г., как уже отмечалось, правительство в силу своей неразборчивости и некомпетентности, не напрягая хилый мозговой ресурс, в основном одобрило предложенные Минобрнауки «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации». Это означало объявление войны образованию.

Впервые в новейшей истории российского образования давался старт *новой реакционной образовательной политике, направленной на насаждение платности образования, на его социальную сегрегацию и коммерциализацию*. Образование превращалось из средства обогащения духовного, культурного и интеллектуального потенциала нации, ускорения социально-экономического развития страны, роста ее конкурентоспособности в инструмент ослабления и того, и другого, и третьего.

Однако мы живем в столь непредсказуемой, зазеркальной стране, что в ней одни фундаментальные пороки правительственной политики подчас перечеркивают другие. Феноменальный провал монетизации льгот, выплеснувший на улицы миллионы возмущенных граждан, поверг власть в такой шок, что она почла за лучшее приостановить все остальные намеченные социальные, точнее – антисоциальные реформы.

Это был первый, предупредительный залп и по гусеницам вышедшей на старт антисоциальной образовательной реформы. Бульдозер реформы забуксовал и остановился. Как говорится, не было бы счастья, да несчастье помогло.

Вместе с тем было бы наивно полагать, что только один залп остановит «реформаторов», разгоряченных перспективами сверхдоходности идей сегрегации и коммерциализации образования. Именно поэтому общество, образовательное сообщество, СМИ восстали против этих идей и реакционной образовательной реформы в целом, обрушив на нее шквальный огонь жесточайшей критики.

Итак, два обстоятельства остановили запланированную Минобрнауки реформу образования. *Первое* – это общеполитическая ситуация: вызванная «монетизацией льгот» бурная волна народного недовольства, которая повергла власть в шок и смятение. *И второе* – ситуация в сфере

образования: резкое неприятие обществом и образовательным сообществом откровенной антисоциальной направленности намечаемой образовательной реформы.

Оба эти обстоятельства – общеполитическое и «внутриобразовательное» – были не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Минобрнауки в своей сфере полностью повторяло то, что правительство, избрав с 2004 г. новый антисоциальный курс, пыталось проделать со всей страной.

Печально знаменитый закон № 122, известный в народе под названием «монетизация льгот» **фактически уничтожил социальное государство в России**, по сути отменив соответствующую статью Конституции РФ. Он тотально пересматривал все российское законодательство, «выжигая» из него все социальные обязательства государства перед гражданами. Это была вызывающая демонстрация властью своего самоуправства и вседозволенности. В ответ народ продемонстрировал, что подобное поведение власти для него неприемлемо. Как отмечал известный экономист М.Е. Дмитриев, «процесс подготовки реформы не предполагал диалога с населением... У власти было ощущение, что населению можно навязать любую реформу. Последующие события показали, что такой возможности у федеральных властей нет и что проводить подобные реформы без активного взаимодействия с гражданами в современной России невозможно. Это серьезный урок, я бы сказал – урок демократии, который реформа льгот преподнесла руководству страны»¹.

Ситуация в сфере образования зеркально воспроизводила общую ситуацию в стране. Минобрнауки также пренебрегло диалогом с обществом и также попыталось навязать ему антисоциальную образовательную реформу, полностью уверенное в своей непререкаемой вседозволенности. Эта реформа стремилась также упразднить **социальный характер образования**, предусмотренный Конституцией РФ, ввести вопреки Конституции платность школьного обучения, социальную сегрегацию образования, отменить все социально-экономические обязательства государства перед образовательной сферой. И так же, как и правительство, Минобрнауки **встретило резкий отпор общества, полное отторжение планируемой реформы образования**.

Поскольку урок последствий «монетизации льгот» не прошел даром для наиболее вменяемой части властных кругов, они, увидев общественное сопротивление образовательной реформе, предпочли не обострять ситуацию. Эта реформа, в основном одобренная правительством 9 декабря 2004 г., вскоре была заморожена. После чего Минобрнауки на полгода

¹ Независимая газета. 2005. 5 марта.

впало в небытие. И только летом, под воздействием нарастающего общественного давления, оно вынуждено было приступить к корректировке некоторых оснований реформы.

Делало это Минобрнауки с явной неохотой и со свойственным ему двоемыслием, чему пример его отношение к приватизации в сфере образования. Г-н Фурсенко заявлял, что министерство против приватизации образовательных учреждений. Однако его подчиненный, второй человек в Департаменте образовательной политики г-н Рымаренко уточнял патрона, отмечая, что министерство «против *необоснованной* приватизации». Здесь ключевое слово – «*необоснованной*». Понятно, что оно оставляет министерству необъятное поле для произвола и коррупции.

Преобладающей чертой Минобрнауки оставалась его абсолютная безответственность перед обществом и образованием. Вот как пытался «теоретически обосновать» эту безответственность в одном из научных журналов виртуоз политической и педагогической демагогии, руководитель упомянутого департамента министерства Исак Калина: «Самая большая беда для страны наступит тогда, когда можно будет назвать какого-то конкретного человека, который отвечает за все российское образование: несет ответственность или все общество, или, в конце концов никто»¹.

Из этого административного бреда очевидно одно: за образование в стране сегодня не отвечает **никто**. Ибо общество лишено каких-либо рычагов воздействия на сферу образования. Министерство же, словами г-на Калины, заявляло, что оно не несет ответственности за эту сферу. По крайней мере министр – не тот «конкретный человек, который отвечает за российское образование». Спрашивается: зачем тогда нужно это министерство? И за что тогда отвечает этот министр?

И все же даже эта безответственная, маловменяемая чиновная рать не могла не отреагировать на жесточайшую критику намечаемой реформы образования, на ее решительное неприятие обществом и педагогической средой. Минобрнауки не могло не сдать назад и не пересмотреть многие свои первоначальные планы. Но этот пересмотр, убирая отдельные наиболее одиозные позиции, сохранял саму суть антинациональной образовательной реформы.

Между тем общественное сопротивление этой реформе продолжало нарастать. Как показала вышедшая в 2005 г. обширная книга «Реформа против образования»², в которой собраны выступления прессы и Интер-

¹ Вопросы образования. 2004. № 2. С. 5.

² Реформа против образования (по материалам СМИ). М., 2005.

нета против сегрегационной образовательной политики, профессиональный и возрастной состав авторов этих выступлений был чрезвычайно широк.

Эта книга – уникальный памятник *общественного сопротивления антиобразовательной реформе*. Цитировать ее можно бесконечно. Приведу только два примера.

Описывая, что ожидает в рамках намечаемой реформы семилетнего мальчонку из деревни Сергино, которого все уважительно величали Павлом Петровичем, Эльвира Горюхина, выдающийся педагог-подвижник, писала: «Он не знает, что министр образования Фурсенко приготовил реформу, согласно которой Павла Петровича научат читать, считать и писать. И все! Ребенку из деревушки Сергино никогда не оплатить так называемые образовательные услуги. Здесь два рубля за обед заплатить не все могут. Павел Петрович отбрасывается реформой в XVIII век».

И второй пример – из материалов заслуженного учителя РФ, председателя Комиссии по образованию Московской городской Думы Евгения Бунимовича. Вот, что он писал о стремлении Минобрнауки ввести платность школьного образования: «Сегодня в Европе, Америке подобного быть не может. Я не представляю себе политиков, которые в здравом уме могли бы говорить о введении частичной платности среднего образования». Одна из ведущих социально-педагогических задач школы и состоит в том, «чтобы как-то компенсировать социальное неравенство, дать всем доступ к качественному, полноценному образованию. Школа – самый надежный и естественный социальный лифт. Именно с помощью образования ребенок из необеспеченной семьи может добиться успеха, сделать карьеру, получить более высокий социальный статус, войти в интеллектуальную элиту нации... **Введение платности образования закупоривает эти кровеносные сосуды России.** Это гарантия тяжелого кризиса, болезни, если не летального исхода. Желание нашей нынешней скороспелой псевдоэлиты законсервировать ситуацию, оставить возможность пути вверх только по наследству – понятно и объяснимо. Но для страны это не просто опасно. Это еще очень стыдно. Этого нельзя допустить».

Такова тональность, таков смысл преобладающей части общественных выступлений, отторгавших антисоциальную, антиобразовательную реформу. Все эти выступления отражали постоянно нарастающее в обществе и педагогической среде резкое недовольство нынешним курсом образовательной политики.

Наиболее ярко это недовольство проявилось в двух знаменательных явлениях. *Первое* – создание общероссийского общественного движения «Образование – для всех», которое в своей декларации призвало к объе-

динению прогрессивных общественных сил для защиты «демократического, социального направления в образовательной политике». **И второе** – *Обращение работников образования к президенту В. Путину*, принятое на V съезде отраслевого профсоюза 5 апреля 2005 г.

Это обращение стало апогеем общественного протеста. Работники образования твердо заявили президенту, что **«не могут мириться с таким проведением реформ, которое ведет к дальнейшему углублению дифференциации населения, деградации человеческого потенциала и как следствие – к росту социальной напряженности в обществе»**. Под этим обращением стояло более **ТРЕХ МИЛЛИОНОВ** подписей. Это был беспрецедентный **образовательный референдум, остановивший реформу на подступах к образованию**.

Впервые, повторю, за последние 15 лет правительство двинулось по тропе откровенной реакции в образовании. И впервые в 2005 г. обществу удалось это движение сломать. Власть вынуждена была дать задний ход. Ибо она бесчинствует лишь до тех пор, пока не встречает общественного сопротивления.

Эта остановка реакционной образовательной реформы силами общества и образовательного сообщества и есть основной итог общественного сопротивления в сфере образования. И от того, насколько и впредь общество будет мужественным и активным, зависит последующее развитие событий в этой сфере.

Показательно и то, что в Обращении речь шла не только о сфере образования, но и об антисоциальной политике в целом. Образовательное сообщество резко ставило вопрос, который старательно обходило правительство, – о борьбе с бедностью, о политике в области доходов населения. В Обращении говорилось:

Настаиваем на включении в программу социально-экономического развития России на среднесуточную перспективу (2005–2008 гг.) раздела о политике в области доходов населения, предусматривающего не только меры по борьбе с бедностью и совершенствованию адресной поддержки отдельных групп населения, но и порядок повышения доходов работников образования... Делегаты, подтверждая заинтересованность в повышении конкурентоспособности России в мировой экономике, выражают обеспокоенность тем, что в стране нарушены условия воспроизводства рабочей силы, являющейся основой обеспечения экономического роста и развития государства. И 57-е место России в рейтинге стран по индексу развития человеческого потенциала, во многом обусловленное низкими доходами населения, подтверждает это.

Вместе с тем работники образования в своем Обращении предупреждали, что если в ближайшее время не произойдут кардинальные изме-

нения в образовательной и социальной политике правительства, то 12 октября 2005 г. они проведут Всероссийскую акцию протеста. Эту акцию были намерены поддержать и работники культуры, здравоохранения и что особо примечательно – студенты.

В свое время, в 1996 г. одного миллиона подписей против войны в Чечне хватило, чтобы ее остановить. Теперь трех миллионов подписей *«мало»*, чтобы остановить войну против отечественного образования и собственного народа. *«Мало»* – считает руководство Минобрнауки на том основании, что, говоря словами одного из высокопоставленных его чиновников, *«всего в профсоюзе учителей состоят пять с половиной миллионов человек»*¹. Это даже не театр абсурда. Это воистину дурдом.

И действительно, новая образовательная политика не прекратила войну против образования. Под влиянием жесткой общественной критики в документах Минобрнауки, представленных в правительство 22 сентября 2005 г., уже не было открытых высказываний о платности школьного образования, платности магистратуры, приватизации образовательных учреждений и многих других предложений, которые ранее вызывали резкое общественное неприятие. Казалось бы, Минобрнауки скорректировало курс. Но это только на словах. Вектор этого курса остался прежним – *на социальную сегрегацию, на расширение платности образования, а в итоге на сокращение его доступности*. За год работы Минобрнауки, как уже отмечалось, объем платных образовательных услуг увеличился с 118,7 (2004 г.) до 376 млрд. руб. (2005 г.), т.е. *более чем в три раза*. В 2006 г. платное образование составляло уже 61,8 % от его государственного финансирования (1,9 % от ВВП). В то же время доля государственного финансирования образования в ВВП сократилась с 3,26 до 3,1 %. И это в стране, где более 25 млн человек жили за чертой бедности, а 74 млн человек (51 % населения) являлись малообеспеченными, т.е. почти две трети этого населения относились к категории малоимущих. В их число входила и преобладающая часть работников науки, культуры, образования, здравоохранения – те, кто составляют интеллектуальный и духовный стержень нации.

Иными словами, дух всей деятельности Минобрнауки, *дух социального дарвинизма*, в корне изменивший главную цель образовательной политики – с «доступности качественного образования для всех» на «обеспечение качественного образования для избранных», – этот дух *остался прежним*.

¹ Новая газета. 2005. 1–3 августа.

Именно поэтому образовательная реформа, как вынужден был признать на заседании правительства 22 сентября 2005 г. сам министр А. Фурсенко, воспринимается работниками образования «в штыки» – «людей пугает неясность предлагаемых шагов»¹. Но это же по сути **признание полного краха образовательной политики министерства**. Что посеяли, то и пожинают. Ни разу не опубликовав ни одного документа, в котором бы раскрывались смысл и содержание образовательной реформы, постоянно заявляя по ее поводу взаимоисключающие вещи, министерство в итоге оттолкнуло от себя общество. Ибо общество не приемлет постоянного политического виляния и лжи.

Все имеет свои пределы. В том числе и властная невменяемость Минобрнауки. И потому педагогическое сообщество 12 октября 2005 г. вновь вышло на Всероссийскую акцию протеста.

Всероссийская акция протеста, как отмечала газета «Первое сентября», «проходила в условиях жесточайшего прессинга со стороны властей всех уровней». Ее участникам угрожали «увольнением, лишением зарплаты, исключением из учебных заведений»; директоров школ, учителя которых присоединились к общественным действиям, грозили «снять с должности» и т.п.². И тем не менее в акции протеста приняли участие более 2 млн работников образования – в полтора раза больше, чем в аналогичной акции 2004 г. И это помимо такого же числа работников других бюджетных сфер.

Одновременно с жесткими требованиями повышения зарплаты педагогов (что было зафиксировано в резолюции московского митинга) не менее жестко потребовали **«изменить политику государства в области образования, сохранить доступное бесплатное качественное образование студентам, школьникам, учащимся начального и среднего профобразования»**³. «На улицы вышли почти все московские вузы», отмечала газета «Метро», поскольку «основное недовольство вызывают результаты реформы образования»⁴. С такими же требованиями: **«Отменить реформу образования!», «Нет – платному образованию!»** выступили более миллиона человек во многих городах страны. И везде, по словам «Известий», «в авангарде борьбы оказались работники образования – учителя, преподаватели, сотрудники детских дошкольных учреждений»⁵.

¹ Учительская газета. 2005. 25 октября.

² Первое сентября. 2005. 18 октября.

³ Учительская газета. 2005. 18 октября.

⁴ Метро. 2005. 14 октября.

⁵ Известия. 2005. 13 октября.

Министр Фурсенко ничего этого не увидел. Более того, он даже заявил, что прошедшая «акция не направлена на решение каких-либо проблем». Это заявление – либо абсолютная политическая слепота, либо откровенная политическая ложь. Ни то, ни другое несовместимо с положением министра.

В этих условиях, как предложила «Учительская газета», остается одно – поддержать обращение петербургских педагогов к президенту страны, принятое 12 октября 2005 г., «с требованием взять под личный контроль проводимое правительством РФ реформирование образования»¹.

18. Попытки власти вытащить образовательную политику из провала

«Сентябрьские тезисы» президента В. Путина

Трудно представить себе, что антисоциальная политика, в том числе в образовании, проводилась в 2004–2005 гг. без санкции президента В. Путина. Однако Путин в силу своего положения раньше, чем правительство, почувствовал или осознал реальные опасности этой политики. Особенно после упомянутого выше отзыва руководящих деятелей Минобрнауки о том, что *трех миллионов подписей работников образования* для министерства «мало». Известно, что дозволено быку, то не дозволено Юпитеру. Посему Юпитер часто вынужден ставить быка на место.

В. Путин был первым, если не единственным реальным политиком во всей нашей заскоружной власти, кто увидел и масштаб общественного протеста против планируемой реформы образования, и опасность зреющего социального взрыва, и отложенные последствия того и другого для 2008 г. – года президентских выборов. И потому он вынужден был вмешаться в дела образования.

В свое время академик Т.И. Заславская, говоря об агрессивном отношении нынешнего правительства к науке и образованию, отмечала: «Министром науки и образования назначен человек, который, похоже, хотел бы искоренить и то и другое»². Эти слова отнюдь не были преувеличением. Как показал опыт, они имели под собой веские основания.

¹ Учительская газета. 2005. 18 октября.

² Новая газета. 2005. 28–30 марта.

Ситуация в образовании в середине 2005 г. один в один воспроизводила ситуацию в сфере науки конца 2004-го. Тогда Минобрнауки под сурдинку Всемирного банка попыталось разгромить науку, приватизировав до 90 % отечественных научных учреждений. Это, естественно, вызвало бунт ученых, которые провели акцию протеста и потребовали немедленной отставки министра образования и науки. В итоге в дело вынужден был вмешаться президент страны, потребовав поиска адекватных средств обновления и реорганизации российской науки.

Летом 2005 г. абсолютно аналогичную ситуацию мы имели уже в образовательной сфере: накат реакционной реформы Минобрнауки на образование, бурный протест общества и педагогического сообщества и вновь – вынужденное вмешательство президента.

Нечто подобное происходило и в здравоохранении, в социальной сфере в целом. Власть встала перед необходимостью проведения системных мер. Так появились *«сентябрьские тезисы»* президента В. Путина.

И с политической, и социальной точки зрения «сентябрьские тезисы» президента прозвучали именно тогда, когда это было необходимо. Время было выбрано предельно точно. Общественное недовольство и общей социальной, и образовательной политикой правительства подходило к точке кипения. Чтобы разрядить взрывоопасную ситуацию, президент выступил с предложением реализации ряда проектов в социальной сфере.

В политическом плане, однако, президентские тезисы выглядели явно неоднозначно. В них более чем отчетливо было видно понимание **опасности** социально-экономического курса правительства (в первую очередь для власти), поскольку он уже не раз приводил к серьезным социальным потрясениям. Но в тезисах по сути не улавливалось адекватного понимания **вредоносности** этого курса для страны, который парализовал ее развитие.

С одной стороны, говоря словами И. Хакамада, президент «давно уже понял, что правительство – это такой черный ящик, в котором тонет все». С другой стороны – возникали сомнения, понимает ли должным образом президент то, что давно уже поняло по меньшей мере полстраны и что четко сформулировал директор Института международных экономических и политических исследований РАН академик Р.С. Гринберг: *«Главную угрозу для нашей страны представляет собственное правительство, которое работает крайне неэффективно... России угрожает только некомпетентность собственных начальников, которые*

даже из сверхдоходов, получаемых от нефти, не могут извлечь должной выгоды»¹.

В этом смысле – соотносённости **понимания опасности** и **недопонимания (или недооценки) вредоносности** социально-экономического курса правительства – президентские тезисы представляли собой весьма трудную для власти и весьма паллиативную корректировку политического курса «влево». Так как власть убедилась, что избранный ею крайне «правый курс» отторгается, а подчас и разбивается преобладающе «левым» общественным сознанием. Водораздел между ними – глубоко укорененное в российском народе **ЧУВСТВО СПРАВЕДЛИВОСТИ**, которого напрочь было лишено правительство либеральных фундаменталистов.

Как отмечалось в прессе, «негативная реакция общества на любые инициативы властей в сфере социальной политики... летние опросы общественного мнения показали, что подавляющее большинство россиян (до 80 %) категорически не приемлет каких-либо серьезных преобразований в системе здравоохранения и образования... В обществе накопилась большая усталость от проведения реформ. Кроме того, мы имеем ситуацию резко снизившегося доверия к власти, что тоже делает маловероятной позитивную реакцию»².

«Резко снизившегося доверия к власти» – это еще мягко сказано. По данным «Деловой России», власти не доверяло 96 % населения страны. В этих условиях нельзя было не провести определенную «левую» корректировку курса. Как нельзя было серьезно не реформировать правительство, чего, однако, не было сделано. Хотя, как справедливо заявлял М.С. Горбачев, «нам нужно другое правительство уже сейчас»³. Но не только нам – президенту тоже. И в электоральных интересах, и в интересах страны.

Ярчайшим проявлением стратегической слепоты и функциональной недееспособности правительства являлась имитационная деятельность Минобрнауки и в частности так называемый национальный проект в области образования. Этот «проект» оказался крайне неудачным. Анонимные и явно некомпетентные разработчики данного квазипроекта вновь весьма серьезно «подставили» президента.

¹ Независимая газета. 2005. 5 сентября.

² Московские новости. 2005. 16–22 сентября.

³ Новая газета. 2005. 14–17 апреля.

Аппаратный суррогат «национального проекта» в образовании

Если судить об образовательных инициативах президента только по его выступлению 5 сентября 2005 г., то не может не сложиться впечатление, что были предложены весьма разрозненные, локальные меры, не имеющие сколь-нибудь существенного значения ни для образования, ни для страны. Но очевидно, что это – не проблема президента. Это – проблема его советников, лишенных как понимания болевых точек нашего образования, так и системного видения стратегии его развития.

В этом убеждает одно простое обстоятельство. Все эти частные меры не имели никакой связи с главной *личной* инициативой президента, заявленной 20 июня 2005 г., *о введении в стране бесплатного обязательно 11-летнего общего образования*. Между тем эта инициатива была на много порядков весомее (и в социальном, и в образовательном плане) всех вместе взятых предложений, озвученных в начале сентября. Она имела *фундаментальное, стратегическое, общенациональное значение*. И не только потому, что пресекала все потуги Минобрнауки ввести платность школьного образования, что само по себе полностью совпало с ожиданиями общества. Но главное потому, что эта инициатива была нацелена на подъем образовательного уровня нации и соответственно на обогащение ее человеческого капитала. Она отвечала реальным вызовам времени, потребностям страны и внутренней логике развития самого образования. Она соответствовала интересам всех, а не только избранных (которым преимущественно были адресованы сентябрьские предложения).

К сожалению, этого не поняли ни советники президента, ни Минобрнауки, ни Российская академия образования, ни суетящиеся по поводу образования СМИ. Все они по сути не отреагировали на июньскую инициативу президента. Но именно она имела *глубокий системный смысл и определяла долгосрочную стратегию развития образования, его базового звена – средней школы, через которую проходит вся нация*. Минобрнауки оставалось только развернуть эту инициативу в целостный комплекс социально-педагогических, институциональных, структурных мер с соответствующим их ресурсным обеспечением. Но этого в силу своей профнепригодности сделать оно не смогло.

В контексте фундаментальной июньской инициативы президента все сентябрьские предложения обрели бы совершенно иное звучание. Они вплетались бы, как лыко в строку. Определив в июне общее направление движения в образовании, в сентябре президент мог бы обозначить лишь

точки прорыва в этом движении, поддержать те инновационные процессы в образовании, которые обеспечивают этот прорыв. Все вставало бы на свои места. Но эту очевидную любому специалисту задачу не смогли не только решить, но даже увидеть ни советники президента, ни Минобрнауки с их рваным видением образования и к тому же – через утилитарно-технократические очки.

Если говорить жестче, президент в июне задавал социально-гуманитарную парадигму развития образования, соответствующую задачам *социального государства*. В сентябре ему подготовили тезисы в сегрегационно-технократическом ключе, в котором преимущественно и выстраивалась как социальная, так и образовательная политика. В этих тезисах даже такое глубоко гуманитарное понятие как «человеческий капитал», отражающее духовный и интеллектуальный потенциал нации, представало в утилитарно-технократической облатке – лишь как «трудовые ресурсы». А стимулирование инновационных процессов в образовании выглядело как традиционная для либеральных фундаменталистов «поддержка избранных». Но тонкая пленка «просвещенных избранных» над темным океаном нации будет сметена даже легким волнением на поверхности этого океана. Не понадобится и ураган «Катрина».

Рассмотрим кратко содержание сентябрьских образовательных инициатив президента. Здесь собственно *пять основных позиций*.

Первая. Грантовая поддержка образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные программы, а также талантливой молодежи – 5 тыс. школьников, студентов, молодых специалистов.

Вырванная из общей системы поддержки массовой школы, которая сегодня в этом особенно нуждается, данная мера – иллюзия прорыва. Ибо на запущенном, разоренном поле трудно ожидать плодотворных всходов. В контексте же такой поддержки, которая предполагает в первую очередь адресную социальную помощь детям из малоимущих семей (чему можно поучиться хотя бы у Казахстана), эта мера, безусловно, полезна и необходима. Хотя пять тысяч грантов для трех названных выше категорий их получателей – это меньше, чем капля в море. Здесь также нужна целостная система выявления и поддержки одаренных детей и молодежи. (Однако, как показало время, бюрократия варварски исказила и эту инициативу президента, обставив получение грантов непроходимым фискально-полицейским кордоном¹.)

¹ См.: Новая газета. 2006. 9–12 ноября.

Вторая. Подключение еще 20 тыс. российских школ к Интернету. Это важнейшая задача. Но мы имели уже крайне негативный опыт ее решения. По документам в 2005 г. были подключены к Интернету по инициативе президента 10 тыс. школ. На самом же деле – это фикция. Те 10 тыс. школ, которые получили спутниковые антенны, доступа в Интернет не имели. Антенны работали только на прием.

То же и с вузами. Аналогичное поручение, по словам депутата Госдумы, бывшего ректора Амурского университета Б. Виноградова, президент давал пять лет назад. Из 16 тыс. закупленных тогда спутниковых антенн установлено менее половины. Остальные лежали на складе в Подмоскowie. Так слова и указания президента постоянно тонут в непролазном чиновничьем болоте.

Третья. Меры по поддержанию профессионального образования. Здесь два блока мер. *Первый* – введение льгот для контрактников при их поступлении в вузы (что можно только приветствовать), а также предоставление возможности военнослужащим срочной службы получить «гражданские дипломы» о начальном профессиональном образовании в армейских учебных центрах.

За этим последним предложением отчетливо просматриваются интересы Минобороны по отмене отсрочек от призыва в армию для учащихся ПТУ и техникумов (о чем тогда же поведал министр Иванов) и воссозданию за этот счет разрушенной системы начальной армейской профессиональной подготовки. Но спрашивается, зачем играть в жмурки и камуфлировать эти интересы «гражданскими дипломами НПО»? Разве не ясно, что полученные за 3–4 месяца такие скороспелые дипломы – по сути свидетельства об *элементарной профессиональной подготовке*, но никак не документы о *полноценном профессиональном образовании*. Такое профессиональное образование дают ПТУ и техникумы, призванные готовить высококвалифицированных специалистов, без которых сегодня захлебывается страна. Их осталось лишь 5 % в общем составе рабочих кадров.

Что касается *второго блока мер* по поддержке профессионального образования, то здесь речь шла об открытии двух новых университетов в Южном и Сибирском федеральных округах на базе уже действующих вузов и академических центров, а также двух бизнес-школ в Московском регионе и Санкт-Петербурге. Открытие новых учебных заведений – дело всегда благое. Но очевидно, что это – частные, локальные меры, которые могло бы реализовать Минобрнауки. «Не царское это дело» – президенту

работать министром образования. Как известно, «кадры решают все». Однако когда нет кадров, все приходится решать президенту.

Четвертая. Единственный системный образовательный вопрос, затронутый в президентских тезисах, – это переход на нормативное финансирование учебного процесса. Но и здесь президента не преминули «подставить», связав этот переход только с требованием, чтобы «деньги следовали за учеником». За этим лобовым требованием, о чем либеральные фундаменталисты говорят уже много лет, стоит фактически отбракованная всем цивилизационным миром идея «образовательных ваучеров», от которой давно уже отказались даже ее отцы-основатели.

Нормативное финансирование отнюдь не исчерпывается его «подушевым» компонентом, о чем уже говорилось. Оно включает в себя нормативные затраты на содержание материальной базы учебных заведений, коммунальные услуги и др. Но этого никто не объяснил президенту. Как никто не разъяснил ему, что у Минобрнауки нет никаких апробированных разработок по введению нормативного финансирования. Что руководители учебных заведений страны не были подготовлены к этой новации. Что эксперименты по ее внедрению велись только в нескольких регионах. И поэтому завершить переход на нормативное финансирование в 2006 г., как было указано в тезисах, абсолютно нереально. Это – плод авантюризма и безответственности Минобрнауки и советников президента.

Пятая и главная позиция – зарплата учительства. Этот вопрос так и *остался нерешенным*. Даже прибавка тысячи рублей за классное руководство, которую получают менее половины учителей, поднимет их зарплату до 60 % от средней зарплаты в стране. Гранты же, которые планируется выдать «лучшим учителям», затронут лишь 0,5 % общего состава учительства. Как видим, все это – даже не паллиативные меры.

Кроме того, надо ясно отдавать себе отчет в том, что надбавки за классное руководство – это отнюдь не подарок, а возвращение долга. Если говорить точнее – возвращение краденного. Поскольку, как уже отмечалось, в середине 1990-х гг. правительство Черномырдина, жившее в долг у народа, месяцами, а то и годами не выплачивавшее ему зарплату, а затем правительство Кириенко украло у учителей надбавки не только за классное руководство, но и за проверку тетрадей и заведование кабинетами. В совокупности эти три надбавки составляли от четверти до трети учительской зарплаты.

В целом же общая установка по зарплате учителей в тезисах президента оставалась прежней: ее предполагалось повысить «в полтора раза в реальном выражении в течение ближайших трех лет». Такое повышение,

как справедливо отмечал депутат Госдумы от Пензенской области И. Руденский, съест инфляция, и учитель «как был, так и останется нищим». В Пензенской области в 2005 г. учитель, отработавший в школе семь лет, получал 1792 рубля. Официальный прожиточный минимум в стране – 2451 рубль. То есть *учитель – за чертой бедности*.

И при этом мы хотим проводить в образовании какие-то реформы. Это – наивная иллюзия. Это – обман и самообман. **Повышение заработной платы учителя минимум в два раза, с доведением ее до средней зарплаты в стране, – непереносимое, непрерываемое условие начала образовательной реформы.**

Без этих мер реформа – просто блеф или откровенная авантюра, обреченная на провал. Что убедительно показала провальная попытка проведения так называемого «очередного этапа реформы образования» в 1997 г. тогдашним вице-премьером О. Сысуевым.

На начало 2006 г. средняя зарплата в сфере образования (4995,6 руб.) составляла **65,4 % от средней зарплаты в стране**. Средняя зарплата учителя (3600 руб.) – всего **49,7 %**, работника дошкольного учреждения (3100 руб.) – **40,5 %**. Половина работников образования получало зарплату менее 3 тысяч рублей в месяц. Между тем общеизвестна мировая закономерность: *государство, где заработная плата учителя ниже средней по стране, не способно к развитию*. Посему мы имеем лишь видимость экономического роста (весьма хилого и проблематичного). Но не имеем даже видимости развития.

В свое время Джон Кеннеди заявлял: мы не можем себе позволить, чтобы автослесарь, который возится с нашей машиной, или ее заправщик на бензоколонке зарабатывали больше, чем учителя, которым мы доверяем своих детей, т.е. будущее страны. Среди наших властных временщиков нет людей с таким политическим мышлением. Нынешние маргиналы во власти безответственны перед страной и народом. Безответственны перед Историей. И История вынесет им суровый приговор.

Надо не иметь вообще никакой ответственности, никакого представления о том, как устроено образование в современном мире, как в цивилизованных странах оплачивается труд учителя, чтобы предлагать учителям собирать себе на зарплату крохи из родительского кармана и спонсорского стола. Но именно это предлагал ярославским учителям министр образования и науки. Говорить о финансовой и моральной стороне подобных предложений просто не имеет смысла.

«Зарплату работникам сферы образования, – отмечал ректор Высшей школы экономики Ярослав Кузьминов, – нужно повышать немедленно и в разы, это ясно как день. И продавить такое решение способен лишь ми-

нистр. Это его гражданский долг и исключительное право: узлом завяжись, а отрасль убереги от нищеты». Только так, по словам Я. Кузьмина, можно предотвратить «тотальное вырождение и превращение отрасли в систему псевдообразования»¹. Но очевидно у разных людей различное понимание гражданского долга.

Итак, повторно, на статус **национального проекта** могла бы претендовать только июньская инициатива президента *о введении в стране бесплатного обязательного одиннадцатилетнего общего образования*. Но она повисла в воздухе, не получив ни должного развития, ни необходимого ресурсного обеспечения. Сентябрьские же предложения вообще нельзя назвать **проектом**, так как в них не было ни проектного основания, ни проектного стержня. Тем более нельзя назвать **национальным проектом**, поскольку они никак не затрагивали коренные интересы и потребности **нации** в сфере образования. Это был лишь набор (пролоббированных корыстными интересами отдельных «околообразовательных» групп) случайных лоскутных заплат на «тришкином кафтане» российского образования. Причем самая крупная, продувная дыра на этом кафтане – нищенская зарплата педагогов – так и осталась неприкрытой. На что педагоги и отреагировали Всероссийской акцией протеста 12 октября 2005 г.

Главный, фундаментальный порок этого «национального проекта» состоял в том, что он не имел никакого отношения к ключевым задачам модернизации и развития российского образования. Это был аппаратный суррогат модернизации, выброс холостых мер в типичном духе «медвежьей услуги» президенту. Предложенные случайные, лоскутные меры не имели никакой проектной идеи, никакого связующего, объединяющего начала и главное – *никакой национальной значимости*. Как справедливо отмечалось на семинаре в Высшей школе экономики, меры, которые предлагал нацпроект, не только «не дадут желаемого эффекта», но «в ряде случаев могут привести к противоположным результатам»².

Не менее жестко высказалась по поводу «сентябрьских тезисов» президента «Учительская газета»: *«Президенту вложили в уста (очевидно, его советники) не только то, что не очень реально осуществить по тем или иным причинам, но и то, что вызовет неприятие многих граждан... Не проще ли было всем нам, – спрашивала газета своих читателей, – стать советниками президента и написать ему реальную*

¹ Первое сентября. 2005. 26 февраля.

² Первое сентября. 2005. 6 декабря.

программу по улучшению положения педагога и системы образования в целом?»¹.

Проще. Но для этого нужно иметь соответствующие механизмы – созвать Всероссийский съезд работников образования или Всероссийской съезд в поддержку образования. Президент В. Путин решил иначе. Он вновь созвал Государственный совет РФ для решения вопросов образования. Но до этого 25 октября 2005 г. он провел по этим вопросам заседание Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию. И дал соответствующие поручения, где четко изложил свою линию в образовании (не забыв и про бесплатную обязательную 11-летку).

Отчетливо понимая, что недовольство общества антисоциальной и антиобразовательной политикой постоянно нарастает, президент вынужден был вторично повернуть правительство лицом к образованию, как это он уже один раз сделал на заседании Государственного совета 29 августа 2001 г. Инерции того президентского шага хватило на три года. В 2004 г. новое правительство вновь повернулось к образованию спиной, встав на путь антисоциальной политики в образовании. И снова президенту, учитывая общественное напряжение, пришлось резко корректировать позицию правительства. Результаты этой корректировки – увеличение бюджетных расходов на образование в 2006 г. на 30 %, и вторичный созыв Государственного совета в марте 2006 г.

Госсовет взял курс на реформу образования, минуя предложения Минобрнауки

Крах образовательной реформы рыночных экстремистов

Как это ни парадоксально, но ни в прессе, ни в общественных кругах фактически остался незамеченным факт крушения образовательной реформы, навязываемой Минобрнауки. Реформы, с которой и общество, и образовательное сообщество боролись два года. Этот факт стал «медицинской» реальностью только после заседания Государственного совета Российской Федерации 24 марта 2006 г. **Самое главное, что произошло в тот день – окончательный слом воинствующе антисоциального вектора намеченной образовательной реформы.**

Рабочая группа Госсовета (в которую входил автор данных строк), руководимая, как и в 2001 г., главой республики Карелия Сергеем Ката-

¹ Учительская газета. 2005. 13 сентября.

надовым предложила принципиально иные подходы к реформированию образования, соответствующие интересам личности, общества, государства, социально-экономическому развитию и конкурентоспособности России. Эти подходы были одобрены и Президентом РФ, и всеми главами субъектов Российской Федерации.

При этом президент и Госсовет потребовали не только завершить все ранее намеченные модернизационные задачи, но в ближайшее время перевести российское образование *в новое качество – состояние устойчивого инновационного развития.*

Предложения Государственного совета РФ 24 марта 2006 года

I. Стратегические ориентиры образовательной политики государства

Первый и самый главный стратегический ориентир образовательной политики Государственный совет выразил единодушно и однозначно: **«Равенство доступа к образованию. Качественное образование для всех – основополагающая современная цивилизационная норма».** Суть социальных мер, предложенных здесь Госсоветом, сводилась в главном к следующему:

✓ воссоздать на новой технологической основе систему учета детей из малообеспеченных семей, в которых доход на каждого члена семьи ниже прожиточного минимума, детей-инвалидов, сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

✓ ввести систему целевой адресной социальной поддержки указанных категорий детей для получения ими образования всех уровней;

✓ установить адресный порядок выплаты социальных стипендий из государственных средств учащимся и студентам профессиональных образовательных учреждений всех уровней из малообеспеченных семей в размере прожиточного минимума. Выплата академических стипендий должна производиться по усмотрению и из средств этих учебных заведений.

При этом всеми губернаторами было поддержано требование общества о бесплатности среднего образования. Президент В. Путин дважды – и в начале, и в конце заседания Госсовета – подчеркнул, что средняя школа **обязательно должна оставаться бесплатной.**

Пять других стратегических ориентиров образовательной политики государства были сформулированы Госсоветом РФ следующим образом: «Непрерывность образования – основа жизненного успеха личности,

благополучия нации и конкурентоспособности страны»; «Образование – один из ведущих факторов формирования гражданского общества»; «Повышение роли регионов в развитии образования»; «Интеграция России в международное образовательное пространство. Мировые тенденции развития образования».

Предлагались и обоснование этих стратегических ориентиров, а также формулировались цели образовательной политики. **Вот эти цели.**

В политическом плане: определение ответственности государства и общества в сфере образования, расширение его государственной и общественной поддержки, усиление роли регионов в его развитии; организация на федеральном и региональном уровнях всестороннего и полноправного партнерства государства и гражданского общества в инновационном развитии отечественного образования.

В социальном плане: формирование комплекса мер по повышению мотивации населения к расширению своего образования в связи с постоянно возрастающими запросами постиндустриального общества; обеспечение конституционных гарантий доступности образования для всех граждан; создание действенной системы адресной социальной поддержки в получении полноценного качественного образования для детей из малообеспеченных семей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей с ограниченными возможностями.

В экономическом плане: обеспечение условий для полноценного удовлетворения потребностей граждан, общества, государства, социально-экономического развития страны, рынка труда в подготовке высококвалифицированных специалистов, в постоянном повышении их профессионального уровня и профессиональной мобильности.

В образовательном плане: переход к устойчивому инновационному развитию системы образования, ориентированному на достижение результатов, соответствующих мировым стандартам; создание механизмов непрерывного повышения качества и конкурентоспособности образования.

II. Приоритетные задачи развития системы образования

Этот раздел, по существу, был центральным в докладе Государственного совета РФ.

Первой приоритетной задачей в докладе было названо «**Образование и защита детства. Ликвидация безпризорности. Создание и укрепление здоровья детей**».

Отношение к детям – мерило нравственной зрелости общества, его гуманизма и духовного здоровья. В этом плане широкое распространение массовой детской беспризорности – одно из самых темных и позорных пятен современной российской жизни. Это хорошо понимает население страны. По данным ВЦИОМа, большинство граждан считает, что ликвидация детской беспризорности должно стать **первым российским национальным проектом**. В реализацию этого проекта население готово вложить и свои средства.

Названная приоритетная задача предусматривала также систему мер по восстановлению и развитию школьного здравоохранения, школьного питания, модернизации физического воспитания детей, что предельно актуально, поскольку, по данным Всероссийской диспансеризации детей и подростков, *сегодня только каждый третий ребенок может быть признан здоровым*. Однако и в этой системе мер Минздравсоцразвития выбило одну из основных опор – придание медперсоналу, обслуживающему детей, статуса «специалистов первичного звена здравоохранения».

Вторая приоритетная задача – формирование современной системы дошкольного воспитания.

За последние 15 лет эта система уменьшилась почти в два раза. Она стала первой жертвой «прихватизации». И сегодня абсолютно не удовлетворяет спрос населения на дошкольные учреждения. Это, в свою очередь, резко сокращает рождаемость, усугубляя неблагоприятную демографическую ситуацию в стране.

Остроты этой проблемы в упор не видело Минобрнауки: в представленном на Госсовет так называемом аналитическом материале министерства «Состояние российского образования» дошкольное образование блистательно отсутствовало. Хорошо что значимость проблем дошкольного детства остро чувствовал президент страны, который потребовал вынести вопрос о дошкольном образовании в ближайшее время на особое заседание Госсовета.

Третий приоритет – введение по инициативе Президента РФ обязательного бесплатного среднего (полного) общего образования.

Эта приоритетная стратегическая общенациональная задача – *стержень современного этапа развития российского образования*. И понимание ее Госсоветом в корне отличалось от министерского. Общее образование – не «сырье» для подготовки технократов. Это ведущее средство духовного и нравственного возрождения нации, повышения ее образовательного уровня и человеческого капитала, воспитания человека

и гражданина, культурного, социального и экономического развития страны.

Решающее условие реализации этой задачи – разработка на федеральном и региональном уровнях комплекса *не столько педагогических, сколько социально-экономических мер*. И в первую очередь создание системы адресной социальной помощи детям из малообеспеченных семей и детям, нуждающимся в целевой поддержке государства.

И наконец, четвертая приоритетная задача – «Создание системы всеобщего непрерывного профессионального образования, соответствующего потребностям страны и тенденциям мирового рынка труда».

Госсовет дал жестко критическую оценку состоянию всех уровней профобразования, его резкому отставанию от запросов общества и рынка труда. В его докладе указывалось, что в настоящее время в российском профессиональном образовании существуют *три общепризнанные корневые проблемы*.

Первая. Отставание содержания профессионального образования от потребностей страны и рынка труда, от тенденций мирового экономического развития, что не только вызывает неудовлетворенность отечественных работодателей и плодит безработицу, но – главное – делает систему образования и соответственно экономику страны неконкурентоспособной.

Вторая. Резкие деформации структуры и объема подготовки кадров, явно не соответствующей реальным потребностям рынка труда. Учреждения профобразования выпускают в 1,5 раза больше техников и в 5 с лишним раз меньше рабочих, чем это нужно народному хозяйству. На рынке труда остро ощущается дефицит квалифицированных рабочих, обладающих навыками работы на современном оборудовании по современным технологиям.

Третья. Неэффективность использования бюджетных ресурсов вследствие избыточной и некачественной подготовки специалистов во многих вузах по конъюнктурным и непрофильным для них профессиям.

Очевидно, что без серьезных изменений системы профессионального образования невозможно обеспечить инновационное развитие и конкурентоспособность страны. Для решения этой задачи Госсоветом был намечен широкий комплекс как *общесистемных мер*, так и мер, касающихся *отдельных звеньев* профессионального образования. *К числу первых относилось*: создание систем прогнозирования и мониторинга рынка труда; создание системного партнерства государства, бизнеса и профоб-

разования; соучредительство и многоканальное финансирование профобразования; кардинальное обновление его содержания на основе профессиональных стандартов; совершенствование номенклатуры профессий и специальностей; структурная и институциональная перестройка профобразования и многое, многое другое.

Госсовет принял кардинальные решения по одной из самых болевых точек нашей образовательной системы – провалному состоянию учреждений начального и среднего профобразования. Современная ситуация, подчеркивалось в докладе Госсовета, настоятельно диктует переход к новой парадигме **единого всеобщего** (базового или вневузовского) **профессионального образования**, неразрывно объединяющего три традиционных его компонента – начальное, среднее и дополнительное профобразование указанных уровней. Жизнь исчерпала первоначальное предназначение названных ступеней профессионального образования и поставила их перед необходимостью **интеграции**, которая открывает перед ними качественно новые возможности.

Во-первых, она позволяет ускоренно преодолеть дефицит высококвалифицированных кадров для производства и сферы обслуживания, который становится едва ли не главным тормозом развития отечественной экономики.

Во-вторых, значительно повышает качество и эффективность подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, грань между которыми становится все более зыбкой.

В-третьих, обеспечивает подготовку рабочих, специалистов нового поколения, снимая существующие неоправданные ограничения в выборе образовательных траекторий учащихся и тем самым обеспечивая более полную и свободную реализацию их образовательных потребностей на базе многообразия и многоуровневости образовательных программ.

В-четвертых, формирует условия для гибкого и динамичного реагирования системы профобразования на потребности страны и запросы рынка труда.

Наконец, **в-пятых**, с включением в эту единую систему учреждений дополнительного образования появляется возможность постоянного повышения квалификации и переподготовки соответствующих кадров, т.е. появляется подлинная система **непрерывного профессионального образования**. А при должной организации взаимодействия этой системы с общеобразовательной и высшей школой она становится и **всеобщей системой профессионального образования**.

Все названные задачи в докладе Госсовета были детально развернуты в целостную систему мер по интеграции начального и среднего про-

фобразования, созданию многоуровневых, многопрофильных учебных заведений с новым содержанием образования и теснейшим взаимодействием с производством, а также с возможностью для учащегося выбрать индивидуальную образовательную траекторию, обучаться одновременно нескольким профессиям, с включением в эту систему как механизмов госзаказа (федерального и регионального), так и механизмов договорных, контрактных отношений.

Не менее серьезные меры были предложены и в отношении **высшей школы**. Последнее десятилетие, отмечалось в докладе Госсовета, поставило перед отечественной высшей школой фундаментальные вопросы: о повышении ее роли в процессах устойчивого инновационного развития страны; оптимизации ее конкурентоспособности в системе международного разделения труда; соответствии содержания образования и ее структуры новым реалиям российской жизни, претерпевшей глубочайшие политические и социально-экономические изменения, новым гражданским ценностям и устремлению к созданию гражданского общества; реальном месте отечественной высшей школы в международном образовательном пространстве; о государственной значимости экспорта образовательных услуг. Однако адекватный ответ на названные вопросы дала лишь незначительная часть ведущих вузов страны, авторитет которых общепризнан. *В своей же общей массе высшая школа продолжала оставаться на переходной полосе между прошлым и будущим, в состоянии неготовности четко ответить на настоятельные вызовы времени.*

В связи с этим был запланирован целостный комплекс реорганизационных мер по приведению высшего образования в соответствие с потребностями страны.

Таковы были приоритетные задачи развития российской системы образования, поставленные Государственным советом РФ. В третьем, последнем разделе доклада Госсовета были названы **ключевые условия** решения этих задач.

III. Ключевые условия эффективности образовательной политики государства

В качестве таковых ключевых условий были определены: **«Повышение социального статуса, материального и профессионального уровня педагогических кадров»**. **«Переход от затратной экономики образования к экономике развития»**. **«Создание государственно-общественной системы управления инновационным развитием образования»**. **«Нормативно-правовое обеспечение развития образования»**.

Главным недостатком конкретного содержания первого и второго из названных ключевых условий в конечном тексте доклада Госсовета был отказ от предложений рабочей группы по обеспечению федерального минимума как материальной обеспеченности педагогов, так и нормативов финансирования на одного учащегося. Все это по требованию экономических ведомств было сброшено на плечи регионов.

Однако известно, что уровень социально-экономического развития разных регионов отличается **в восемь раз**, муниципалитетов – **в сорок раз**. И без серьезной федеральной поддержки депрессивных регионов и муниципалитетов говорить о равенстве доступа граждан России к качественному образованию не приходится. Как не приходится говорить о равенстве образовательных потенциалов регионов или о равенстве материально-технической базы школ. Между тем механизмы такой федеральной поддержки пока срабатывают, мягко говоря, крайне слабо.

В целом вопрос о повышении материальной обеспеченности работников образования остался самым уязвимым местом в докладе Госсовета, хотя рабочая группа предлагала в этом плане весьма серьезные шаги.

Что же касается нормативного финансирования образовательных учреждений, которое было введено еще Законом РФ «Об образовании» 1992 г., то если школа усилиями регионов начала серьезное движение в этом направлении, то профобразование и вузы, подведомственные министерству, не сделали на данном пути **ни единого шага**. Госсовет отвел профобразованию на решение этой задачи два года.

При нынешней фискальной политике трудно возлагать какие-либо надежды на серьезное продвижение в экономике образования. Правительство в 2006 г. гордилось тем, что за последние пять лет финансирование образования было увеличено из федерального бюджета в 5 раз, из консолидированного – в 3 раза. Но при этом оно умалчивало, сколь нещадно низок был уровень падения этого финансирования ранее, если и при названных темпах роста ассигнований образование финансировалось только на 3/4 от уровня 1991 г. Удивительно, как при таком падении рыночные фундаменталисты вообще не убили образование.

И еще **о двух важных мерах**, предложенных Госсоветом. **Первое – это коренная модернизация педагогического образования.**

Реформа педагогического образования должна была стать опережающей по отношению к реформированию школы. Однако она, по существу, не состоялась. И педагогические вузы в массе своей до сих пор продолжают воспроизводить вчерашнего учителя для завтрашней школы.

Кроме оптимизации институциональной структуры педагогического образования, существенным образом должно быть преобразовано и само

содержание образования педагогов. Инновационное развитие педагогического образования должно стать ведущим по отношению к развитию школы.

Есть ли уверенность, что эти меры будут, наконец, осуществлены? В Минобрнауке никто не занимается педагогическим образованием и мало кто в нем что-либо понимает. В закосневшей Российской академии образования нет даже лаборатории педобразования, но зато есть мощные лобби ректоров педвузов, вот уже 15 лет тормозящих их перестройку. Надежда опять-таки лишь на регионы.

И второе – относительно государственно-общественных форм управления образованием, которые также были введены Законом РФ «Об образовании» 1992 г. и которые все это время «замораживались» управленцами различных уровней, привыкшими видеть в общественном содействии лишь дополнительный источник обогащения – скорее личного, чем школьного.

Это положение также стало нетерпимым. Здесь предложения Госсовета сводились в основном к следующему:

- *обязательное участие общества, профессионального сообщества, деловых кругов* в выработке и реализации основных направлений образовательной политики, стратегических управленческих решений по ключевым вопросам развития российского образования. Выстраивание в течение 2006–2007 гг. целостной системы государственно-общественного управления инновационным развитием образования в ее разных видах и формах;

- обязательное проведение *общественной и профессиональной экспертизы* проектов законов и других нормативно-правовых актов в сфере образования;

- обеспечение *открытости образования* как государственно-общественной системы, в том числе через введение обязательной ежегодной публикации по установленной форме финансовых отчетов органов управления образованием и образовательных учреждений, а также отчетов по результатам их инновационного развития, публикуемых раз в три года;

- обеспечение участия общественности в управлении образовательными учреждениями путем создания **управляющих советов – советов самоуправления, попечительских советов** – с привлечением в них представителей образовательного учреждения (педагогов и обучающихся), родителей, учредителей, местной общественности (бизнеса, науки, здравоохранения, культуры и т.п.). Наделение этих советов широкими управленческими полномочиями: по определению программ развития образо-

вательных учреждений, содержания и организации в них образовательного процесса, решению кадровых вопросов, развертыванию хозяйственно-экономической деятельности и укреплению материально-технической базы, привлечению и использованию внебюджетных средств и др.

Предложения Госсовета по корректировке национального проекта «Образование»

Государственный совет проявил очевидную мудрость, предложив, *во-первых*, взглянуть на национальный проект «Образование» не как на лоскутное одеяло, а как на **целостную задачу**, и, *во-вторых*, преобразовать его **в комплексный стратегический инструмент** инновационного развития российского образования.

Создание по инициативе В. Путина национального проекта «Образование», при всей его профанации министерством и советниками президента, имело важное значение, особенно в двух отношениях: как стимулирование образовательных инноваций и как первый в новейшей истории российского образования прецедент «прорыва» барьера межбюджетных отношений и оказания поддержки педагогам и образовательным учреждениям непосредственно с федерального (президентского) уровня. Это обстоятельство могло в корне изменить саму философию существующей экономики образования, равно как и сложившуюся крайне консервативную систему межбюджетных отношений в образовательной сфере, резко тормозящую ее развитие.

Для увеличения образовательной и социальной значимости названного проекта, придания ему **подлинно национального статуса** Госсовет счел необходимым расширить зону охватываемых им актуальных образовательных проблем, и – это главное – **придать проекту характер системной стратегии инновационного развития российского образования. Для этого было предложено:**

✓ включить в проект задачу ликвидации массовой беспризорности и целостную систему мер по защите детства, сохранению и укреплению здоровья детей;

✓ предусмотреть в проекте конкретную систему мер и механизмов на федеральном и региональном уровнях по введению в стране обязательного бесплатного среднего (полного) общего образования;

✓ создать единые региональные системы (базового, вневузовского) профессионального образования на основе учреждений начального и среднего профобразования. Провести оптимизацию их сети и кардинальную реструктуризацию в целях повышения качества и эффективности

данного звена профессионального образования, обеспечения его конкурентоспособности и готовности адекватно обеспечить запросы рынка труда. Предусмотреть концентрацию ресурсов для *опережающего развития* базового профессионального образования;

✓ осуществить комплекс мер, обеспечивающих оптимизацию сети, структуры, типологии, содержания образования высшей школы в соответствии с потребностями страны и мировыми тенденциями развития высшего образования, а также ее переход в режим инновационного развития;

✓ предусмотреть более широкое участие федеральных и региональных органов власти и управления в повышении социального статуса, материального положения и профессионального уровня работников образования;

✓ осуществить систему мер по переходу от затратной экономики к экономике развития образования;

✓ оптимизировать систему управления инновационным развитием образования.

Итак, подведем итоги сказанному.

1. Предложенная Минобрнауки антисоциальная, антинациональная реформа образования, по существу, умерла, едва явившись на свет Божий и обнажив свои рыночные прелести. Общество и образовательное сообщество дружно отправили ее в небытие. Ее основные идеи в своем выступлении на заседании Госсовета не принял и президент страны. При этом, указав на пятикратный рост федерального и трехкратный рост консолидированного бюджетов образовательной сферы, он подчеркнул, что ***для модернизации образования за пять лет почти ничего не сделано.***

2. Последние два года этой «модернизационной пятилетки» попросту ушли в песок. А точнее – на борьбу с новой навязываемой Минобрнауки образовательной реформой, которая превратила модернизацию образования в сломленный социально-образовательный проект.

3. В итоге руководство страны вынуждено было вмешаться в ситуацию. Госсовету потребовался месяц для того, чтобы, в силу немощи и непрофессионализма Минобрнауки, самостоятельно разработать ***системную стратегию развития российского образования***, отвечающую потребностям страны и ведущим мировым образовательным тенденциям.

4. Доклад Госсовета, представивший эту стратегию, по мнению образовательного сообщества, стоял в ряду лучших за последние 15 лет программных документов российского образования – после «Программы

развития российского образования в переходный период», которая была одобрена Всероссийским совещанием работников образования 26 марта 1991 г., и Доклада рабочей группы президиума Государственного совета РФ 29 августа 2001 г. «Образовательная политика Российской Федерации на современном этапе». И самое главное заключалось в том, что принятие этого документа выражало взгляды и Государственного совета, и Администрации Президента РФ на то, какой должна быть сегодня образовательная политика и какие задачи предстоит решить для полноценного развития российского образования.

5. Основной вопрос состоял в том, реально ли было на данном этапе осуществление стратегии развития образования, предложенной Государственным советом РФ? И да. И нет.

Нет – потому что на федеральном уровне отсутствовали компетентные силы, способные реализовать то, что было предложено Государственным советом.

Да – потому, что регионы давно уже стали ведущей силой развития отечественного образования. Потому что они реально заинтересованы в этом развитии, в отличие от чиновников министерства, которые интересуются преимущественно лишь собственным благополучием. Да – потому что в регионах реально учатся дети, реально работают педагоги. И там стала давно очевидной азбучная истина: мы живем так – как учимся, и учимся так – как хотим жить.

Российское образовательное сообщество давно уже было готово к реализации стратегии развития образования, подобной той, что предложил Государственный совет РФ. Об этом красноречиво свидетельствовал в своем роде уникальный факт выступления этого сообщества в защиту решений Госсовета – публикуемое ниже Обращение, принятое Конгрессом Российского образовательного сообщества 22 апреля 2006 г.

ОБРАЩЕНИЕ

участников Конгресса Российского образовательного сообщества к общественности и Президенту страны в поддержку стратегической линии доклада Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации»

24 марта 2006 года состоялось заседание Государственного совета Российской Федерации, посвященное проблемам отечественного образования. Это было знаковое событие, так как впервые Госсовет по инициативе Президента В. Путина вернулся к ранее уже рассмотренной тематике – проблемам российского образования. Данный уникальный факт свидетельствует о глубокой озабоченности руководства страны состоянием и перспективами развития российского образования.

Стержневой идеей первого доклада Госсовета от 29 августа 2001 года было **«возвращение государства в образование»**, которое в годы системного кризиса 90-х годов было фактически обречено на самовывживание. Госсовет выработал задачи по модернизации российского образования, его приведению в соответствие с новыми потребностями страны. Правительство РФ буквально на следующий день после заседания Госсовета приняло его доклад в качестве официальной «Концепции модернизации российского образования». Это свидетельствовало о четком взаимодействии всех ветвей власти.

Сегодня ситуация полярно противоположная – и Государственная Дума, и Правительство РФ, и Минобрнауки не только не начали работу по реализации единодушно одобренной президентом и губернаторами образовательной политики государства на современном этапе, но и всячески замалчивают доклад Госсовета, о содержании которого до сих пор не знают ни образовательное сообщество, ни российская общественность в целом. А между тем **доклад нацелен не только на завершение модернизации образования, но и на перевод его в новое качество – устойчивого инновационного развития.**

Причина данной ситуации очевидна. Коллективный государственный разум руководителя Федерации и глав ее субъектов фактически перечеркнул явно антисоциальные тенденции образовательной политики, утвержденной, с подачи Минобрнауки Правительством РФ в так называемых Приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ. Попытки введения платности средней школы, коммерциализации образования, развала системы профобразования и т.п. не прошли. Как не прошли и попытки утилитаризации и примитивизации образования, отсекающие знания от содержания образования, которые вели страну не общество знаний, не в экономику знаний, а на свалку цивилизации.

Доклад Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации» четко определил перспективу социально ориентированной стратегии развития образования страны в современных условиях – развития в интересах личности, нации и государства. По существу, названный доклад – второй выдающийся стратегический документ в новейшей истории отечественного образования после Закона РФ «Об образовании» 1992 г., который был признан ЮНЕСКО самым прогрессивным и демократическим образовательным актом в мире конца XX столетия.

Вот уже почти месяц вокруг доклада Госсовета РФ разворачивается традиционная чиновная подковерная борьба за «формирование» на его основе «перечня поручений» Президента РФ. Многоликие корпоративные и прочие лобби, во-первых, пытаются протащить свои интересы. И во-вторых, сделать Президента РФ не публичным, а «подковерным» политиком. Им это крайне выгодно: если бы газета «Россия» не опубликовала перечень поручений В. Путина Правительству РФ от 10 декабря минувшего года, о них так никто и никогда бы не узнал. Вместе с тем – **это лучший свод президентских предложений по ближайшему развитию российского образования.** Следует также указать, что срок

выполнения пяти из одиннадцати названных поручений уже истек, а правительство пока никак не обозначило своих действий в их реализации. Та же судьба уготована и поручениям президента по решениям Госсовета РФ.

В связи с изложенным выше мы, участники Конгресса Российского образовательного сообщества, обращаемся с предложениями:

К Президенту В. Путину

✓ Подготовить в ближайшее время на основе доклада Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации» **Президентскую Программу развития отечественного образования на среднесрочный период** и утвердить ее Указом Президента РФ. Политическая суть этой программы состоит в утверждении волей президента **социального вектора образовательной политики**, заданного докладом Госсовета и соответствующего Конституции РФ, курсу России как **социального государства** с рыночной экономикой. Не менее важен геополитический смысл этой программы – в свете обсуждения вопросов образования на заседаниях «большой восьмерки».

✓ Опубликовать доклад Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации», президентскую программу и указ Президента РФ, сделав их достоянием каждого педагогического коллектива и российского общества в целом.

✓ Вернуться к организационной схеме управления образования и наукой начала 90-х годов, восстановив два ведомства – Министерство образования и Министерство науки и высшей школы, которые решают принципиально разные задачи.

К обществу, деловым кругам, всему образовательному сообществу:

✓ Разработать скоординированный план и механизмы по **независимому гражданскому мониторингу** реализации Правительством и Госдумой РФ образовательной политики, выраженной в докладе Госсовета РФ, используя для этого в том числе и имеющиеся общественные институты и организации.

✓ Разработать механизмы формирования **общественного заказа** к образованию всех уровней, отражающего полноту интересов различных социальных групп, привлекая для этого ресурсы институтов гражданского общества и различных экспертных структур.

✓ Выработать формы **паритетного участия общества и государства** в управлении образованием, обеспечивающие партнерское взаимодействие общественных, корпоративных и государственных (муниципальных) институтов во всех видах, сферах, уровнях образования в интересах его устойчивого инновационного развития и в целях защиты прав всех субъектов образовательного процесса – прежде всего детей.

Это «Обращение» было либо не услышано, либо проигнорировано властью. Никакой реакции на него не последовало. Более того, Мини-

стерство образования и науки продолжило свой контрреформаторский курс, саботируя решения Государственного совета РФ.

Минобрнауки саботирует предложения Госсовета РФ

Говоря об этом саботаже, лидер движения «Образование – для всех», один из наиболее авторитетных и деятельных депутатов Государственной Думы О.Н. Смолин в своей капитальной монографии «Образование. Политика. Закон» отмечал:

Сразу после Госсовета обнаружился поразительный факт: правительство России его как будто не заметило. Так, выступая в почти часовом прямом эфире радиостанции «Эхо Москвы» 2 апреля 2006 г., министр образования и науки А. Фурсенко о Госсовете не упомянул ни разу. Полного текста доклада автору не удалось обнаружить ни на официальном сайте Минобрнауки, ни в близких к Министерству печатных СМИ. (Этот текст с комментариями академика РАО Э. Днепрова, президента Всероссийского фонда «Образование» С. Комкова и автора этой книги общественному движению «Образование – для всех» пришлось издавать за собственный счет для раздачи участникам Конгресса российского образовательного сообщества 22 апреля 2006 г. Иначе говоря, в распространении официального документа, принятого органом власти (хотя бы и совещательным), оказалась заинтересованной только образовательная оппозиция!)

Для сравнения напомним: в 2001 г. сразу после окончания аналогичного Госсовета заместитель председателя правительства В. Матвиенко и министр образования В. Филиппов объявили его доклад правительственной программой модернизации образования, хотя, как уже отмечалось, представители финансово-экономического блока в правительстве позднее подвергли этот документ радикальному «секвестру».

Причина игнорирования исполнительной властью нового «образовательного Госсовета» проста: его доклад принципиально отличается от стратегического правительственного документа «О приоритетных направлениях развития образовательной системы в Российской Федерации». ...Поэтому поворот вектора отечественной образовательной политики в сторону ее социального направления в результате Госсовета окончился, практически не начавшись¹.

Доклад Госсовета противоречил не только «Приоритетным направлениям...», но и всем последующим начинаниям Минобрнауки. Одним из таких начинаний, уже после проведения Госсовета, был подготовленный в 2007 г. министерством в «развитие» инициативы президента В. Путина проект закона о введении всеобщего обязательного среднего образования.

¹ *Смолин О.Н.* Образование. Политика. Закон. М., 2010. С. 702, 708.

Этот проект был не только прямой профанацией инициативы президента, он попросту выходил за пределы здравого смысла, что было отмечено автором данных строк в помещенной ниже (в сокращении) статье в «Независимой газете».

В ШКОЛУ БУДУТ ХОДИТЬ ДО 20 ЛЕТ¹

*Беспомощность и авантюризм
нашего образовательного законодательства*

На будущей неделе Государственная Дума РФ должна рассмотреть уже во втором чтении законопроект, предложенный Министерством образования и науки РФ, «О внесении изменений в законодательные акты РФ в связи с установлением обязательного общего образования». Данный законопроект, подготовленный, как всегда, в тайне от граждан и образовательного сообщества, поражает своим воинствующим непрофессионализмом.

Известно, что инициатива введения бесплатного общего среднего образования была выдвинута президентом Владимиром Путиным еще 20 июня 2005 г. – в связи с насущной необходимостью повышения образовательного уровня нации на пороге вхождения в «общество и экономику знаний». Но вместо реализации перспективной идеи президента стране преподнесли ее явную профанацию. Предложенный Минобрнаукой и одобренный Госдумой в первом чтении законопроект неприемлем по многим причинам...

Первое. По существу, законопроект подменяет масштабную, системную социально-педагогическую проблему обязательного общего образования, многообразных форм и каналов его освоения, примитивным школоцентризмом, т.е. обязательной для всех школьной 11-летней. При этом он, мягко говоря, абсолютно неоправданно продлевает обучение – дает возможность посещать школу вплоть до достижения учениками 20 лет, – пренебрегая очевидными антипедагогическими и антисоциальными последствиями такого шага: стимулирование второгодничества, падения качества образования, взрыв дедовщины в школе, асоциального поведения и многого другого, в том числе и предоставление новых возможностей «откоса» от армии.

Второе. Крайняя фрагментарность, поверхностность, декларативность законопроекта. Он не затрагивает ни одной капитальной, системной проблемы, связанной с новым, по существу, построением организации и структуры отечественного образования. В частности, с соотношением общего и профессионального образования, взаимодополнением общеобразовательных и профессиональных учебных заведений. Законопроект старательно обходит все подготовительные педагогические, организационно-образовательные, социально-экономические меры, не-

¹ Независимая газета. 2007. 26 июня. См. также: *Днепров Э.Д.* 20-летка с правом переписки // Новая газета. 2007. 18–20 июня.

обходимые для реализации обязательного общего образования (и также старается всячески избегать термин «бесплатное»).

Третье. Законопроект основан на откровенно ложном тезисе, что его «принятие не потребует выделения дополнительных затрат из бюджетов всех уровней». В его основе – абстрактные, поверхностные демографические аллюзии. Между тем известно, что почти 40 % подростков, особенно на селе, не имеют возможности получить общее среднее образование, поскольку с малолетства вынуждены работать, помогая своим бедствующим семьям. Без создания системы адресной социальной помощи детям из малообеспеченных семей и так называемым детям из группы риска введение бесплатного обязательного общего образования в России невозможно.

Наконец, прямой насмешкой звучит статья 7 законопроекта о том, что он «вступает в силу с 1 сентября 2007 года». Нужно быть либо бесконечно далеким от понимания сути и проблем образования, либо предельно безответственным человеком, чтобы выдвигать такие авантюрные сроки введения закона. Ведь придется развернуть единую последовательную линию обучения в средних и старших классах школы. Одно только это потребует, в свою очередь, значительных изменений в содержании школьного образования, создания новых учебных программ, учебников, методических пособий, переподготовки учителей и многого другого, к чему пока не сделано ни шага.

И, естественно, еще не предпринято никаких социальных и экономических мер для подготовки введения обязательного общего образования.

Беспомощность и авантюризм данного законопроекта были видны всему обществу, которое дало ему жесткий отпор. В результате этот законопроект был отправлен на переработку, затянувшуюся до настоящего времени.

В последние годы одной из главных черт политики Минобрнауки было то, что называется «отпихнизм» – сбрасывание любого реального дела со своих плеч в регионы, муниципалитеты, образовательные учреждения. Наглядным примером такого подхода была «разработка» так называемой отраслевой системы оплаты труда. Она была предоставлена стихийному творчеству регионов без малейшего участия федерального центра.

Само по себе включение региональной инициативы в это дело весьма позитивно. Но зная колоссальные различия экономического и образовательного потенциала регионов, центр должен был установить «правила игры», в частности два принципиальных ограничения: 1) определить минимальный федеральный норматив финансирования в расчете на 1 ученика, ниже которого регионы не могли опускаться и 2) утвердить на федеральном уровне базовые оклады педагогическим работникам, которые

регионы и местное самоуправление не могли бы занижать. Превышать – пожалуйста. Кроме того, центр должен был предусмотреть выделение дополнительных средств из федерального бюджета регионам, которые не имели возможности выполнить федеральные требования в отношении нормативов и базовых окладов.

Ничего этого не было сделано, что поставило регионы в крайне тяжелое положение и вызвало обращения многих из них с требованием вернуть Единую тарифную сетку. Так дискредитировалась еще одна перспективная идея – *отраслевой оплаты труда*, которая, по словам О.Н. Смолина, превращалась в «региональную и даже муниципальную»¹. Хотя по закону отрасль «образование» находится в компетенции не только регионов, но и федеральной власти.

Не смогло Минобрнауки подготовить даже программу антикризисных мер в условиях начавшегося в стране экономического кризиса. Напротив, его предложения явились «искусственной эскалацией экономического кризиса средствами образовательной политики»². К числу таких предложений относилось заявленное А. Фурсенко уменьшение числа российских вузов в пять раз – до 150–200 и соответствующее сокращение численности студентов. Кроме того, – намерение Минобрнауки сократить 200 тыс. учителей. Характерно, что последнее предложение было озвучено в 2010 г., т.е. в «Год Учителя».

Естественно, что названные предложения образовательное сообщество встретило «в штыки». И потому они были «заморожены» властью.

Вместе с тем все это отнюдь не изменило тот реакционный дух Минобрнауки, которым определялась вся его деятельность по социальной селекции в образовании с момента создания этого министерства. В своем интервью журналу «Итоги» в октябре 2008 г. министр А.А. Фурсенко следующим образом сформулировал свое социальное кредо: «У нас идет борьба с ЕГЭ – все только говорят, что дети перестанут самостоятельно и творчески мыслить... Скажу жестко, но рабочий на конвейере не должен рассуждать, он должен делать то, чему его научили для получения конкретного результата...»³.

Итак, «рассуждать», по Фурсенко, – дело элиты. Всем остальным – «конвейер». (Хотя современное производство отнюдь не представляет собой конвейер.) В руках таких социальных селекционеров образование не только теряет свою роль ведущего фактора умственного и духовного

¹ Смолин О.Н. Образование. Политика. Закон. С. 732.

² Там же. С. 733.

³ Итоги. 2008. 21 октября. № 43.

развития страны. Оно превращается в социальный трансформатор, резко понижающий интеллектуальный потенциал нации. По существу, это вольное или невольное социальное вредительство, отбрасывающее страну в отстойник цивилизации.

Надо сказать, что за предшествовавшие сто лет таких махрово-реакционных министров образования в России не было.

Таковы последние печальные страницы новейшей политической истории российского образования. Новую, пока не заполненную ее страницу открыл 20 января 2010 г. президент Д.А. Медведев своей национальной образовательной инициативой «Наша новая школа».

Таким образом, третий раз в 2000-х гг. Президент России выступил в качестве министра образования. Два раза В.В. Путин собирал Госсовет для выработки образовательной политики и решения назревших в образовании проблем. И вот теперь – Д.А. Медведев... Однако Минобрнауки тупо и упорно продолжает гнуть свою антисоциальную, контрреформаторскую линию, разбивая любое прогрессивное начинание в образовании.

Все это свидетельствует либо о бессилии власти, либо о ее двойных стандартах, либо о привычке говорить одно, а делать совсем другое. Если бы власть была действительно сильной, как об этом она твердит на всех углах, она не потерпела бы саботажа руководства Минобрнауки и давно нашла бы нового, компетентного, деятельного министра, способного проводить реформаторскую образовательную политику в соответствии с линией, определенной Государственным советом РФ. В противном случае новая страница истории отечественного образования окажется повторением старых. Что на самом деле и происходит в настоящее время.

Открытая страница

Центральным событием двух последних лет современной политической истории российского образования стало появление проекта нового стандарта для старшей ступени школы, который, по словам «Независимой газеты», вызвал «взрывную реакцию в обществе»¹. В той же газете по поводу этого события автор данных строк опубликовал следующую помещенную ниже статью².

¹ Независимая газета. 2011. 10 февраля.

² Там же. 2011. 15 февраля.

ИДЕОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИМИТИВИЗМА **Предложенный стандарт создает** **крайне узкий коридор образовательных возможностей**

Год назад, 20 января 2010 г., президент Дмитрий Медведев выступил с «национальной образовательной инициативой "Наша новая школа"». Эта инициатива была знаменательной по меньшей мере в трех отношениях. Во-первых, она была выдвинута в глухую пору школьных контрреформ. Во-вторых, она в корне противоречила неodarвинисткой социальной идеологии и содержанию этих контрреформ. Наконец, в-третьих, она по сути предлагала строительство той школы, контуры которой были четко очерчены еще в период взлета общественно-педагогического движения конца 1980-х гг. – в известных манифестах «Педагогика сотрудничества» и в «Концепции общего среднего образования», разработанной ВНИКом «Школа».

Битва со стандартом

Именно в силу названных причин образовательная инициатива президента, которой он присвоил статус «национальной», вызвала и широкий интерес, и всплеск надежд у педагогического сообщества. Однако эти надежды повисли в воздухе, поскольку в течение 2010 года *ничего* не было сделано для реализации предложений Д. Медведева.

Мало того, в конце 2010 года появилась своеобразная контринициатива, которая по сути торпедировала начинания президента, – одобренный «правлящей партией» «Единая Россия», Министерством образования и науки РФ и президиумом Российской академии образования проект стандарта среднего (полного) общего образования. Этот проект не только не строит новую, он разрушает существующую отечественную школу, а с ней – и будущее страны.

В соответствии с данным проектом (подготовленным Институтом стратегических исследований в образовании Российской академии образования) на старшей ступени школы, в 10–11 классах должны остаться четыре обязательных предмета: два старых – физкультура и ОБЖ и два новых – «Россия в мире» и некий «индивидуальный проект», о сути которого никто не имеет ни малейшего представления. Остальные предметы – по выбору, причем из каждой образовательной области можно выбрать только один-два предмета. Всего их должно быть не более семи.

Выбор предстоит делать из шести образовательных областей: русский язык и литература, родной язык и литература, иностранный язык, общественные науки, математика и информатика, естественные науки. То есть, к примеру, из блока естественных дисциплин надо выбрать между физикой, химией и биологией, из блока общественных дисциплин – между историей, обществоведением, географией, экономикой, правом и т.д.

При этом государство собирается оплачивать обучение только по десяти предметам, все остальные – на платной основе. Естественно, складывалось впечатление, что только ради этого и затеян новый стан-

дарт. Безусловно – ради этого, но не только. Стандарт исходил из задач как финансовой экономии, так и «экономии знаний». В нем сливалась традиционная фискальная идеология власти и неоидеология педагогического примитивизма.

И дело не только в сокращении числа учебных предметов в старшей школе, дело в радикальном снижении в ней уровня обучения. Вместо существующих сегодня базового и профильного уровней обучения стандарт устанавливает новый нищенский, так называемый интегрированный уровень, который, как говорится, ниже плинтуса.

Все это демагогически объясняется необходимостью выделения большего времени на решение школой воспитательных задач. То, что такие задачи решаются сегодня в ходе образовательного процесса, по существу, отрицается. Стандарт проводит идею лобового, вербального воспитания на уровне индоктринации, которое, по убеждению его авторов, важнее, чем какие-то там литература, история, математика, физика и т.д. В школе теперь «научат Родину любить».

Народ не безмолвствует

Все это не могло не вызвать шквал общественного протеста, проявления которого буквально заполнили и Интернет, и страницы центральной прессы. Наиболее громкое общественное звучание получило открытое письмо представителей образовательного сообщества президенту страны, премьер-министру, председателю Госдумы и министру образования и науки РФ, появившееся в Интернете 29 января 2011 г. под заголовком «Спасите систему школьного образования!»

В этом письме, которое к сегодняшнему дню подписало более 25 тыс. человек, говорилось: «Мы требуем от вас, как от руководителей страны, которые обязаны подсчитывать риски от принимаемых решений, наложить вето на радикальное перекраивание школьной программы и перевода в статус предметов по выбору ее главных дисциплин. Мы требуем созыва представительного совещания педагогических работников страны, родительского сообщества и учеников для обсуждения вопроса о будущем образования. Будущее образования – это будущее каждого из нас и России в целом».

Показательно, что именно после этого письма министр Андрей Фурсенко уже 31 января заявил, что «федеральный стандарт среднего (полного) общего образования будет утвержден только после широкого обсуждения в обществе»¹. Тогда как в начале января Координационный совет Минобрнауки в целом одобрил проект нового образовательного стандарта полного среднего образования и планировал окончательно доработать его и направить на регистрацию к середине февраля 2011 года. После чего стандарт должен быть введен в действие.

Как видим, повторилась схема, которая уже становится традиционной: общественность вновь сломала очередное откровенно реакционное начинание Минобрнауки и официальной педагогики – на этот раз связан-

¹ Известия. 2011. 1 февраля.

ное с попыткой введения разрушительного стандарта полного среднего образования.

Этот стандарт по своему существу представляет собой:

– **в педагогическом плане** – профанацию идеи вариативности образования, доведенного до абсурдного предела, за которым начинается разгром содержания общего образования;

– **в социальном плане** – резкое снижение образовательного уровня нации, утрата нашим образованием конкурентоспособности, разрушение не только самой сути образовательного стандарта как общественно-договора (договора между обществом и государством), но и перспектив развития страны;

– **в экономическом плане** – торжество реакционной идеи платности общего среднего образования в ущерб интеллектуальному потенциалу России;

– **в политическом плане** – торжество идей радикального педагогического примитивизма как отражение преобладания, гегемонии посредственности и примитивизма в общей социально-политической жизни страны.

Такова общественная оценка проекта стандарта, лоббируемого, повторим, «Единой Россией», Минобрнауки и Российской академией образования. К этой оценке по-своему присоединился и премьер В. Путин, порекомендовавший на заседании правительства 2 февраля с.г. не спешить с принятием предложенного стандарта и провести его широкое общественное обсуждение.

Повестка дня

Однако в открытом письме содержится не только уничтожающая критика стандарта, но и конструктивное предложение – созвать «представительное совещание... для обсуждения вопроса о будущем образования». Нетрудно предположить, что власть проигнорирует это требование, ибо она боится всех и всяческих общественных форумов. Между тем необходимость такого совещания (или съезда) давно назрела.

И здесь педагогическое сообщество может и должно сказать свое слово. Подобные совещания и съезды в дореволюционной России всегда проводились по общественной инициативе (и на общественные средства). Сегодня такую инициативу могут проявить общественное движение «Образование – для всех», инновационное движение «Эврика», ассоциации учителей-предметников, директоров школ, региональные педагогические общества и организации, педагогическая периодика и другие субъекты современного педагогического движения.

Ключевые вопросы повестки дня будущего совещания очевидны: проблема стандартов общего образования; проект нового закона «Об образовании»; стратегия развития российского образования на современном этапе. По каждому из этих вопросов устроители совещания могут предварительно подготовить концептуальные доклады, тезисы, предложения, проекты резолюций и т.д. Совещание целесообразно про-

вести в первом квартале с.г., например в период весенних школьных каникул.

Что касается обсуждения вопроса о стандарте образования для старшей ступени школы, то, с моей точки зрения, мнение авторов письма, что в нем «бес сидит в мелочах», и ошибочно, и опасно. Ошибочно потому, что на самом деле «бес сидит» в ядре стандарта, в самой его концепции, методологии, идейной позиции, которые в принципе порочны. Опасно потому, что может сложиться иллюзия будто бы стандарт требует лишь косметической доработки, исправления в мелочах. Но это совсем не так.

Необходимо понять, что нужна даже не радикальная переработка предложенного стандарта, а подготовка принципиально нового стандарта в иной социально-педагогической идеологии, в иной методологии, с принципиально иным содержательным наполнением. Ибо предложенный стандарт создает крайне узкий коридор образовательных возможностей, из которого в жизнь могут выходить только поколения узколобых манкуртов, не знающих своего общечеловеческого и национального родства.

В заключение отмечу то парадоксальное обстоятельство, что мы должны быть отчасти благодарны рассматриваемому псевдостандарту. Благодарны потому, что сам факт его появления создал революционную ситуацию в образовании, которая может иметь далеко идущие последствия (вплоть до раскисиривания Минобрнауки и воссоздания прежнего Министерства образования наряду с созданием Министерства науки и инновационных технологий).

Власти надо наконец понять, что образовательное сообщество – сильный и самостоятельный субъект и образовательной политики, и реального развития образования. Оно может, как это уже было неоднократно, сломать контрреформаторские, реакционные начинания образовательного ведомства и официальной педагогики. И тем более оно может запускать конструктивные, перспективные процессы в образовании.

И если президент Д.А. Медведев хочет, чтобы выдвинутая им «национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"» обрела реальную жизнь, он не может не обратиться напрямую к педагогическому сообществу, например, на том совещании, о котором выше шла речь. Президент неоднократно говорил о значении гражданского общества и необходимости его поддержки. Это всецело относится и к педагогическому сообществу, которое является и субъектом, и институтом гражданского общества.

Аналогичную оценку проекта стандартов для старшей школы дали практически все центральные издания. В резко критической редакционной статье «Новой газеты», озаглавленной «Они пришли за нашими детьми?», отмечалось: «Из школьников хотят на выходе получить гитлерюгенд или зомби – вот, пожалуй, основной мотив тех, кто сегодня на просторах Рунета обсуждает проект нового образовательного стандарта для старшеклассников... В самом деле... можно говорить о *моральном*

экстремизме. Потому что ничего более радикального за все последние годы в образовании не предпринималось. И потому, что именно так хотел поступить Гитлер, но не со своим народом, а с народами поработенными... Напрашивается вопрос: нашей стране нужны необразованные рабы?»¹.

«Вместе с введением ЕГЭ, – писал в той же газете В. Геросин, – общая тенденция выглядит так: от человека требуют все меньше интеллектуальных усилий – и все большего подчинения государству... Этот проект является логичным шагом по упрощению человеческого материала в принципе, его выравниванию и нивелированию»². Разработчики стандарта, отмечал известный писатель и публицист Дмитрий Быков, «хотели угодить власти, которая видит только одну гарантию своей несменяемости – массовое воспроизведение идиотизма»³.

Столь же резкую оценку стандарта дал «Московский комсомолец»: «Уничтожают образование. Вся Россия кипит. Вся, кроме Кремля, правительства и Госдумы, потому что именно они уничтожают... Посредственность хочет быть умнее всех. Для этого всех надо сделать глупее... Новый закон ликвидирует умных людей "в зародыше" – в школе. От умных всегда неприятности, всегда головная боль»⁴.

Наконец, даже Общественный совет при Минобрнауки «в своей резолюции на проект образовательных стандартов старшей школы разгромил практически все скандальные идеи авторов одиозного документа». Совет выступил с предложением «выбросить этот стандарт в мусорную корзину и написать абсолютно новый документ», поручив «его подготовку совсем другой команде экспертов и разработчиков». Кроме того, подчеркнул Общественный совет, «людям нужны гарантии того, что школа останется бесплатной для детей»⁵.

Следует отметить, что заявление авторов нового проекта стандарта о том, что в нем впервые вводятся профильное обучение и образование по выбору, мягко говоря, не соответствует действительности. **Профильное обучение и образование по выбору впервые официально были введены в образовательном стандарте первого поколения,** который был утвержден Министерством образования и президиумом РАО **в январе 2004 г.** В этом стандарте старшая ступень школы строилась на принципиально иных основаниях. Вот эти основания:

¹ Новая газета. 2011. 7 февраля.

² Там же. 2011. 9 февраля.

³ Там же. 2011. 7 февраля.

⁴ Московский комсомолец. 2011. 1 февраля.

⁵ gzt.RU. 2011. 22 февраля.

1. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» обучение на старшей ступени школы (X–XI классы) является **общедоступным и бесплатным** как на **базовом**, так и на **профильном уровне**.

2. Оба уровня обучения имеют **общеобразовательный характер**, однако они ориентированы на приоритетное решение разных задач.

Базовый уровень обучения (60 % учебного плана) ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Профильный уровень обучения (40 % учебного плана) выбирается исходя из личных склонностей, потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности.

3. Общеобразовательные учреждения исходя из своих возможностей и образовательных запросов обучающихся и их родителей **самостоятельно формируют профили обучения**, а при наличии необходимых условий – и индивидуальные учебные планы на профильном уровне.

Если образовательной учреждение не желает или не имеет возможности вводить профильное обучение, оно может организовать обучение на **универсальном уровне** – по всем учебным предметам Федерального компонента образовательного стандарта, в пределах норматива учебного времени (по типовому учебному плану).

4. Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования установлен по следующим **учебным предметам**: *Русский язык, Литература, Иностранный язык, Математика, Информатика и ИКТ, История, Обществознание, Экономика, Право, География, Биология, Физика, Химия, Естествознание, Мировая художественная культура, технология, Основы безопасности жизнедеятельности, Физическая культура*.

Учебный предмет *Естествознание* представлен только на базовом уровне. По выбору образовательного учреждения он может изучаться вместо учебных предметов базового уровня *Физика, Химия и Биология*.

5. Для всех профилей **обязательными для изучения на базовом уровне являются следующие предметы**: *Русский язык, Литература, Иностранный язык, математика, История* (если какие-либо из этих учебных предметов не выбраны для изучения на профильном уровне) и *Физическая культура* (три раза в неделю, по возможности в форме секционных занятий); а также интегрированные курсы *Обществознание* (включая *Экономику и Право*) и *Естествознание*.

Остальные учебные предметы на базовом уровне изучаются по выбору.

6. **Профильные общеобразовательные учебные предметы** – учебные предметы повышенного уровня. Определяющие специализацию каждого конкретного профиля обучения. Так, *Физика, Химия, Биология* являются профильными предметами в естественнонаучном профиле; *Математика и Физика* – в физико-математическом профиле; *Литера-*

тура, Русский язык и Иностраннный язык – в гуманитарном профиле; *Обществознание, Право, Экономика* и другие – в социально-экономическом профиле и т.д.

При профильном обучении обучающийся выбирает **не менее двух учебных предметов** на профильном уровне. В случае, если предметы *Математика, Русский язык, Литература, Иностраннный язык, История* изучаются на профильном уровне, то на базовом уровне эти предметы **не изучаются**¹.

Взрыв общественного возмущения новым стандартом для старшей школы оттеснил на задний план угрюмое недовольство общества проектом нового Закона «Об образовании», который был вынесен на обсуждение в конце 2010 г. Этот законопроект также разрабатывался за спиной общества. Более того, как отмечал депутат Госдумы В. Шудегов, когда министерство разрабатывало «новый закон об образовании, то ни один депутат даже из профильного комитета (Думы. – Э.Д.) не был приглашен». В итоге новый проект стал существенным шагом назад в сравнении с Законом «Об образовании» 1992 г., доработанным в 1996 г. И никакие попытки министра защитить этот проект не выдерживают критики. «Задача министра, – говорил на заседании Госдумы 9 февраля 2011 г. В. Шудегов, – защищать свою отрасль от любых посягательств. А сегодня приходится отрасль защищать от высказываний самого министра»².

В итоге под напором общественного недовольства Минобрнауки вынуждено было отодвинуть сроки введения и нового стандарта, отправив его на переработку, и нового закона об образовании. На том же заседании Госдумы А. Фурсенко заявил, что обсуждение стандарта «должно быть максимально полным», как и обсуждение проекта закона, что «министерство не будет форсировать принятие закона и не будет предлагать внести его в Государственную Думу».

На самом деле проект закона также не подлежит переработке, как и проект стандарта. На проходившем 15 февраля 2011 г. в «Горбачев-фонде» «Круглом столе» Форума «Гражданский диалог» профессор Я.С. Турбовской отметил, что на проект нового закона «Об образовании» поступило свыше 11 тыс. поправок и что «никакая формальная доработка его изменить не может. Нашему отечественному образованию нужен

¹ Сборник нормативных документов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования. М.: Дрофа, 2004. С. 183–184, 422–427. Там же приведены примерные учебные планы для разных профилей обучения и для универсального (непрофильного) обучения. С. 428–443.

² Коммерсантъ. 2011. 10 февраля.

принципиально иной законопроект»¹. И хотя власть пока не хочет признавать эту очевидную истину, тем не менее В. Путин на встрече со студентами 25 февраля 2011 г. согласился с их мнением, что не следует топиться с принятием закона и пообещал провести его «новое общественное обсуждение», направив это обсуждение в более демократическое русло².

Это было по сути полупризнание поражения официозного проекта закона «Об образовании» и недемократического способа его обсуждения. Полупризнание, подобное тому, которое ранее, 2 февраля, сделал В. Путин относительно проекта стандарта для старшей ступени школы. «Действительно, – отмечала корреспондент "Независимой газеты" Н. Савицкая, – в год выборов принимать такой одиозный проект стандартов вкупе с не менее своеобразным законом "Об образовании" могут позволить себе только политические самоубийцы»³.

Следует отметить еще одну крайне негативную тенденцию в образовательной политике 2010–2011 гг. – снижение заработной платы работников образования в реальном и даже номинальном выражении. Эксперты «Независимой газеты» считают «падение учительских зарплат в России вполне закономерным: несмотря на громкие заявления о социальных гарантиях, власти уже давно взяли курс на сокращение финансирования образования в стране». Труд педагога в РФ, – отмечалось в газете, – недооценивается в 5–10 раз по сравнению с развитыми странами. Государство искусственно исключает из среднего класса профессиональную группу учителей»⁴.

Общую разгромную характеристику деятельности Минобрнауки в последние два года дал 15 февраля 2011 г. на упомянутом ранее «Круглом столе» заместитель председателя Комитета по образованию и науки Госдумы О.Н. Смолин в своем выступлении «Шесть угроз образованию». Вот текст этого выступления:

Федеральная образовательная политика напоминает мне притчу о хане Золотой Орды, который посылал баскаков за данью на покоренную Русь. Каждый раз по возвращении он спрашивал:

- Ну что русские?
- Плачут.
- Поезжайте снова.

¹ Новая газета. 2011. 4 марта.

² Независимая газета. 2011. 28 февраля.

³ Там же. 2011. 10 февраля.

⁴ Независимая газета. 2011. 9 февраля.

И только когда на вопрос хана баскаки ответили: «Смеются», мудро заметил: «Значит, у них уже ничего не осталось».

Так и в 2011 году образовательному сообществу остается только смеяться – сквозь слезы. Именно в этом году над нашим образованием нависло сразу шесть угроз.

1. ФЗ № 83 об автономных, бюджетных и казенных учреждениях, или, как говорят в народе, об АУ, БУ и КУ. Закон фактически предусматривает превращение некоммерческих учреждений в коммерческие организации, нацеленные на зарабатывание денег. По опросу Левада-Центра, казенный оптимизм правительства и правящей партии по поводу этого закона разделяют только 7 % граждан, а 54 % убеждены, что от него станет намного хуже.

2. Федеральный бюджет на ближайшие три года гарантирует снижение реальной заработной платы большинства педагогов в России. На федеральном уровне и в большинстве регионов зарплата не повышалась в 2009–2010 гг. и не будет повышаться в 2012–2013 гг. Модернизация при нищем учителе – это один из самых коротких анекдотов, которые я слышал в своей жизни.

3. Федеральный закон № 439 от 29 декабря 2010 г. о постепенной ликвидации льгот для сельского учителя. Закон требует так называемой монетизации льгот на уровне 2010 г. Но в большинстве регионов они и без того урезаны. Тарифы на коммунальные услуги растут по 15–20 % в год и через 2–3 года от учительских льгот останутся одни воспоминания.

4. Федеральная целевая программа так называемого развития (а на самом деле – разгрома) образования. Она предполагает среди прочего сокращение доли студентов среди лиц, получающих профессиональное образование, с 71 до 50 %. С учетом демографической ямы это означает, что в течение ближайших пяти лет количество студентов в России собираются уполонинить.

Напомню министру и всем, кто не смотрит зарубежную статистику: в наиболее продвинутых странах типа Южной Кореи, Японии, Соединенных Штатов доля людей, получающих высшее образование, колеблется от 80 до 90 % – и не от общего числа получающих профессиональное образование, а от числа лиц данной возрастной категории, что много выше, чем в современной России!

5. Образовательный стандарт для старшей школы уже вызвал массу протестов. Хорошо, что председатель правительства публично провел воспитательную работу среди отдельно взятого министра. Не то в ближайшее время мы получили бы стандарт, который академики с чувством юмора называют программой «Одуренные дети».

6. И, наконец, шестая угроза – проект федерального закона «Об образовании», толстый и пустой. Образованию он ничего не дает, но зато ухудшает положение сельского учителя, просветительских организаций, высших учебных заведений (ликвидирует академии, первая из которых в России была основана еще в 1687 году), а также урезает права инвалидов.

Отдельно хочу спросить: за что Минобрнауки так не любит начальное профессиональное образование? Его хотят ликвидировать, а между тем у меня на руках находятся протесты от всех, кто еще только способен протестовать: от «Газпрома» и шахт Кузбасса, от профессиональных ассоциаций, от десятков академиков.

Мы подготовили альтернативный законопроект, который отвечает требованиям образовательного сообщества.

Если в советский период мы входили в тройку стран, наиболее продвинутых в области образования, то четыре последних доклада ООН о развитии человеческого потенциала дают России: 2004 г. – 15-е место; 2005 г. – 26-е место; 2007 г. – 41-е место; 2008 г. – 54-е место. Если все шесть угроз российскому образованию будут реализованы, покатымся во вторую сотню.

Таково весьма удручающее содержание новой, открытой страницы современной политической истории российского образования – на момент завершения данной книги. Что будет написано далее на этой странице – пока вопрос. Ни в образовании, ни в общей социально-политической жизни страны не видно пока никаких признаков того, что возможны какие-либо перемены к лучшему. Хотелось бы ошибиться в этом, но трудно надеяться, что в ближайшей перспективе мы сможем сказать о нашей власти словами афоризма Г. Мабли: «Хорошая политика не отличается от хорошей морали».

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Саморазвитие – ведущая тенденция в российском образовании

Если окинуть общим, итоговым взглядом пореформенный период жизни отечественного образования, то нетрудно увидеть, что в ней одновременно протекали *три процесса*.

Один – подталкивающий экономику образования к обвалу: резкое снижение уровня финансирования образования, его материально-технического и ресурсного обеспечения (подъем финансирования начался только в последние годы, но он еще не достиг трех четвертей образовательного бюджета 1991 г.).

Другой – явное оскудение образовательной политики с ее псевдореформаторскими и контрреформаторскими тенденциями, которая являлась не менее существенным сдерживающим фактором развития образования, чем экономические трудности. (По меньшей мере – фактором значительно усугубляющим эти трудности.)

И *третий процесс* – изматывающее выживание и вместе с тем медленное, но *неуклонное саморазвитие образования* вопреки первым двум процессам.

Последствия общесистемного кризиса 1990-х гг. для образования могли быть много суровее, если бы не заработали те рычаги, механизмы его выживания и саморазвития, которые были запущены, пусть даже частично, реформой 1992 г. *Образование оказалось одним из наиболее устойчивых социальных институтов* не только и может даже не столько в силу своей известной инерционности, сколько благодаря тем внутренним силам и резервам, которые были тогда открыты в ней этой реформой – ресурсу свободы, самостоятельности образовательных учреждений, праву выбора, педагогическому творчеству и т.д.

Сегодня *саморазвитие образования* на двух осях его противостояния с экономической и образовательной политикой рыночных экстремистов – нелегкий, болезненный процесс. Но именно он *является в настоящее время и главным механизмом, и базовой тенденцией поступательного движения российского образования*. И если образовательное ведомство, как видно из всего сказанного, нацелено преимущественно на «*вчера*», то образование обращено лицом в «*завтра*».

Как не раз справедливо отмечала газета «Первое сентября», *«школа и министерство существуют в параллельных мирах»*¹. Вопреки стагнации, омертвлению образовательной политики образование трудно, но продвигалось вперед, все более вставая на рельсы саморазвития.

Тремя основными факторами этого саморазвития были: рост многообразия в образовании, инновационное образовательное движение и регионализация образования.

Многообразие образования – принципиально иное качественное его состояние, его *и базовый принцип, и вектор его развития*.

Многообразие образования – это не только разнообразие (или вариативность) содержания обучения и педагогических технологий, как нередко трактуется данный принцип. *Это* – множественность организационно-правовых форм, видов и типов образовательных учреждений, каналов получения образования. *Это* – многоукладность самой внутренней жизни школы, ее внутреннего строя, целей, методов, организации ее жизнедеятельности. *Это* – широкий веер возможностей выбора средств, методов, способов, моделей, систем педагогической работы и управленческой деятельности в образовании. *Это*, в итоге, – основополагающий механизм развития и саморазвития образования, его демократизации.

В социально-педагогическом плане многообразие образования дает возможность создать такую образовательную систему, которая могла бы адекватно соответствовать быстро меняющейся жизни, множественности и разнообразию ее запросов, могла бы адаптироваться к этим запросам, к постоянно обогащающемуся спектру образовательных потребностей личности, общества и государства и даже – опережать, приготавливать эти потребности.

В организационно-педагогическом плане многообразие образования меняет само качество образовательной системы. Оно вводит в нее такие принципиально новые характеристики, как гибкость, мобильность, динамичность, способность к самоизменениям и саморазвитию, к созданию богатого выбора образовательных услуг.

В личностно-педагогическом плане многообразие образования создает условия для реализации личностного выбора – и для ученика, и для учителя. Оно обеспечивает право ребенка на выбор собственной траектории образования, развития и одновременно – его готовность встретить и в школе, и за ее порогом бесконечное разнообразие очнувшейся от летаргического сна современной российской жизни. Оно открывает возможности и для самореализации учителя, для осуществления им в ходе педаго-

¹ Первое сентября. 1998. 10 января.

гического процесса многостороннего выбора, т.е. придает деятельности учителя осмысленный и ответственный характер.

Многообразие и выбор – два ключевых слова в формировании гражданской позиции, в том числе – и усилиями образования. Только в системе этих координат возможно самоопределение личности. Если образование не обеспечивает возможности личностного самоопределения, оно не выполняет своего предназначения в гражданском, демократическом обществе.

Второй важный фактор саморазвития образования – **инновационное образовательное движение**. В нем участвуют люди и школы разных взглядов и уровней, различной степени инновационной продвинутости, с разными задачами, содержанием и формами деятельности. Но с единой целью – обновить школу, сделать ее свободной, многообразной, творческой, самостоятельной, близкой к ребенку. И это движение постоянно растет, расширяется, набирает силы. Как верно заметил один из наиболее крупных современных педагогов Е.А. Ямбург, оно привело «к еще до конца неосознанному инновационному взрыву в российском образовании». Оно породило «волну невиданного учительского творчества»¹. И это творчество стало основой продвижения, развития образования.

Главный социально-педагогический смысл инновационного движения состоит в том, что оно – основная социальная и духовная база, опора реформирования и развития образования. Это сегодня и ведущий субъект развития образования, тот социальный слой, та профессиональная среда, в которой вершится образовательная реформа и которая вершит реформу.

По своему существу *инновационное движение в образовании – естественный ответ образовательного сообщества на вызов времени. Это – акт общественного реформаторского действия.* Действия по обновлению школы, значение которого трудно переоценить, особенно, повторим, на современном этапе развития образования, – когда инновационные школы становятся не только его *главной движущей силой* (независимо от того, понимают или не понимают это в образовательном ведомстве), но и его *главной защитной силой*, поскольку именно они прежде всего могут противостоять псевдо- и контрреформаторским веяниям, откуда бы те ни доносились.

Нельзя не видеть и еще три важнейших аспекта *социально-педагогического значения инновационного движения в образовании.* Во-первых, оно создает прообразы образовательных институтов открыто-

¹ Учительская газета. 1993. 19 октября.

го гражданского общества. *Во-вторых*, оно является действенным фактором выращивания самой образовательной общественности, формирования профессиональных сообществ в образовании. *И в-третьих*, оно представляет собой несущую конструкцию того социально-технологического механизма, который переводит реформу и само развитие образования в новое, инновационное качество – механизма постоянного и устойчивого обновления образования.

Не меньшее значение имеет инновационное движение и в *научно-педагогическом плане*. Это движение в значительной мере восполняет то, чего сегодня недодает школе педагогическая наука, все еще отстающая от передовой педагогической практики, от ее запросов и задач ее осмысления. И кроме того, оно выстраивает новые механизмы взаимодействия педагогической науки и образовательной практики, делает это взаимодействие эффективным, динамичным, результативным.

Столь же очевидно и первостепенное значение инновационного движения *для развития самой образовательной практики*. Оно – основной плацдарм, движитель этого развития, механизм созидания многообразия в образовании. Оно являет собой мост между традициями и новаторством в образовании, массовую лабораторию по разработке нового содержания, новых форм и организации практической образовательной деятельности. Оно создает среду и условия для диффузии, распространения инноваций, готовит массовое учительское сознание к инновационной деятельности. Оно рождает и поддерживает атмосферу творчества в школе, формирует новые культурно-образовательные нормы, новую культурную среду в образовании.

Наконец, третий ключевой фактор развития образования – его **регионализация**.

Регионализация образования – это комплексное социально-педагогическое явление. *Это* – одновременно и социально-педагогическая идеология и социально-педагогическая технология. *Это* – новая парадигма развития образования, новый принцип его организации.

Регионализация образования – это не только переход от образовательного унитаризма к образовательному федерализму, от однообразной, безликой образовательной системы к единому, но многоцветному и многоукладному комплексу разнообразных региональных образовательных систем. *Это* – в то же время и переход от преимущественно отраслевого к преимущественно региональному построению и развитию образования, от разорванных по ведомствам и отраслям образовательных учреждений к единым, целостным региональным образовательным системам.

Регионализация образования – это формирование самостоятельных региональных образовательных политик и региональных образовательных сообществ. **Это** – двуединый процесс взаимопроникновения интересов образования и региона, обретения образованием *регионального лица* и обретение регионом *своей* системы образования. **Это** – отражение в образовании интересов и потребностей региона и отражение в региональной политике интересов и потребностей образования. **Это**, наконец, – превращение образования в мощный фактор социокультурного развития регионов и превращение регионов в не менее мощный фактор развития образования.

Сегодня **категорический императив** дальнейшего развития образования – **включение общества** в это развитие. Российское общество пока находится на пороге становления, выстраивания новых отношений со школой, с образованием. И от того, как скоро и сколь успешно будут складываться эти отношения, зависит и будущее образования, и будущее самого общества.

Сегодня общество все более начинает понимать свои собственные интересы в образовании. И эти интересы становятся все более могущественным фактором развития образования, вызывая не только его количественный, но и качественный рост, изменение его качественного состояния. Отсюда – все большее обострение необходимости постоянного изучения общественного спроса на образование – как глубинной движущей силы и регулятора его развития. Официальная образовательная власть еще не осознала значимости данного процесса, и обществу самому предстоит найти формы и способы реализации этой необходимости.

Вместе с тем следует признать и то, что наше государственное сознание существенно отстает от общественного в оценке не только утилитарно-прагматической, но и общей – социально-экономической, политической, культурной, духовной значимости образования. В обществе значительно быстрее растет понимание роли образования для обеспечения экономического роста, социального благосостояния, конкурентоспособности страны, для ее политического и правового развития, для сохранения ее демократического выбора, наконец, понимание образования как реального капитала и реальной жизненной ценности. И чем далее продвинется общество по этому пути, чем успешнее оно продвинет по нему государство, тем более образование сыграет роль локомотива реформ, политического, социально-экономического, гражданского развития страны.

Эти рождающиеся в нашем обществе явления идут в русле мировой тенденции *возрастания общественной роли в решении проблем образова-*

ния, превращения общества в деятельный субъект образовательной политики, а самой этой политики – в открытое, равноправное партнерство общества и государства. Данная тенденция отражает закономерность как общественного развития, так и развития образования в постиндустриальном обществе, где образование превращается в крупную народнохозяйственную отрасль, в мощную сферу духовного производства, формирования «человеческого капитала», в один из наиболее надежных и эффективных инструментов реализации потребностей и интересов личности, общества, государства.

Итак, подведем некоторые итоги последнего 20-летия истории отечественного образования.

Первое. Все сказанное ранее свидетельствует, что **реформа образования** как системное, целенаправленное, планомерное действие власти завершилась в 1992 г. принятием Закона «Об образовании».

Вместе с тем, **реформирование образования** как масштабный процесс глубоких внутренних изменений в образовательной жизни, запущенный реформой образования 1992 г. и **настойчиво, целенаправленно проводимый усилиями регионов, муниципалитетов, образовательных учреждений все эти годы не только не прекращалось, но расширялось и набирало силу.**

Реформирование образования – это бесценный продукт совокупных усилий образовательного сообщества, обеспечивших как **выживание** отечественного образования в условиях системного кризиса 1990-х гг., так и последующее достаточно динамичное его **саморазвитие**.

Второе. После 1992 г. линии реформирования образования и образовательной политики, тормозившей это реформирование, все более разошлись. На короткое время они сошлись в 2000–2003 гг. в программе модернизации образования. Но в 2004 г. новая антисоциальная политика, в том числе и в образовании, оборвала начавшуюся его модернизацию. Что имело прямым следствием возрастающий отрыв образования от потребностей страны. С этого времени линии образовательной политики и саморазвития образования стали прямо противоположны.

Третье. Две волны «русского термидора» – в 1993–1994 и в «нулевых» годах – и сопровождавшие их «реформы» нанесли не только тяжелейший урон стране – в политической, экономической и социальной сферах. Они подорвали нравственное здоровье общества. И хотя в этих условиях образование оказалось одним из наиболее устойчивых социальных институтов, оно не смогло не понести значительных потерь как в материальном, так и в духовном, нравственном плане. Открывшиеся об-

ществленные язвы поразили саму школьную ткань, сам дух школы, вызвав в них существенную утечку нравственности и компрадорские веяния.

Четвертое. И тем не менее в образовательном сообществе ведущую роль играли и играют здоровые силы, противостоящие экономическому, социальному и нравственному распаду, параличу образовательной политики и обеспечившие достаточно динамичное саморазвитие образования.

Более того, эти силы не раз отбивали контрреформаторские атаки образовательного ведомства в 1990-х гг. и в «нулевых» годах они сломили антинародную контрреформу образования, основанную на политике социального дарвинизма.

Пятое. Таким образом, **основной итог последнего двадцатилетия политической истории российского образования состоит в том, что отечественная общественно-педагогическая мысль и передовая педагогическая практика оказались на несколько порядков выше, чем ведомственная образовательная политика. Это позволило не только сохранить, но и значительно продвинуть вперед российское образование.**

Данный итог лежит в русле общей закономерности: в истории России практически всегда (в том числе и в это двадцатилетие) передовая общественно-политическая мысль намного опережала развитие властного сознания. За исключением периодов крупных модернизационных, цивилизационных сдвигов, когда они шли рука об руку.

Хотелось бы верить, что передовые силы в обществе, в государстве и образовательном сообществе в обозримое время вновь объединят свои усилия в деле модернизации и развития образования ***ради главного – ради достойного будущего наших детей, то есть будущего страны.***

И тогда откроется более светлая глава и в политической истории отечественного образования, и в его реальной жизни.

Апрель 2011 г., Москва

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Три основных события окрасили ситуацию в образовательной политике и в образовании в мае-июне 2011 г., уже после того, как первый тираж этой книги вышел в свет.

Первое – выступление В. Путина на VI съезде Всероссийского педагогического собрания¹ в последние дни мая, которое имело явно предвыборный характер и в результате которого названное собрание единым строем вступило в Общероссийский народный фронт.

Второе – развертывание напряженной дискуссии вокруг официального и альтернативного проектов Закона об образовании.

И третье – грандиозный провал ЕГЭ–2011.

Итак, по порядку.

Вот выступление В. Путина в изложении газеты «Первое сентября»².

«Ни о каком переходе на платное образование в рамках школьной программы не может быть и речи»

Социальный лифт, индивидуальный подход и новые идеи

Во-первых, Владимир Путин подчеркнул, что «система образования должна в полной мере выполнять функцию социального лифта, открывая путь для прихода в экономику, политику, культуру, другие сферы деятельности и жизни яркой, талантливой, инициативной молодежи».

По убеждению премьера, «государство обязано обеспечить всем юным гражданам России равные стартовые условия в жизни».

В полной мере это относится и к детям с ограниченными возможностями по здоровью. «Здесь наша приоритетная задача – сделать так, чтобы они могли учиться в обычных образовательных учреждениях, не чувствовали себя с юных лет оторванными, изолированными от общества», – сказал Путин.

Правда, доля школ, в которых создана универсальная безбарьерная среда, составляет всего 2,5 %.

Но уже к 2016 году этот показатель, по словам премьера, должен вырасти более чем в 8 раз – с 1,2 тыс. сегодня до 10 тыс.

Во-вторых, глава правительства считает важным, чтобы образовательный процесс не был обезличен: «Он должен строиться вокруг конкретного школьника, учитывать его склонности, способности».

¹ Всероссийское педагогическое собрание – общественная организация, которая была создана «Единой Россией» в ноябре 2006 г. Она объединяет 320 тыс. членов из 73 регионов России. Это учителя, директора школ, преподаватели ПТУ, техникумов и вузов, представители родительской общественности и работодателей.

² Первое сентября. 2011. 11 июня.

Именно такую логику, по его мнению, должны отражать новые образовательные стандарты и новый закон «Об образовании».

Как подчеркнул премьер, эти базовые документы эффективно работают только в том случае, если они будут поняты и приняты обществом, станут результатом широкой и открытой дискуссии».

«Мало совещаться с узким кругом записных экспертов или вывешивать проекты на официальных сайтах федеральных и региональных ведомств – такая формальная общественная экспертиза никому не нужна и малоэффективна, – считает Путин. – Нужно выстраивать живые коммуникации, внимательно прислушиваться ко всем вопросам, которые высказываются родителями или самими учителями».

В-третьих, необходимо сохранять все самое лучшее, чем всегда гордилось отечественное образование, но при этом, как отметил Путин, «система просвещения должна отвечать вызовам времени, впитывать инновации, новые идеи, которые рождаются в мире».

Аварийные школы и низкая зарплата

Правда, судя по той безрадостной картине, которую нарисовал глава правительства в своем выступлении, до мировых инноваций российской системе образования еще очень далеко.

Сегодня в России более 10 тыс. школ требуют капитального ремонта, 20 % школ не имеет системы водоснабжения, 15 % – системы центрального отопления и четверть не имеет канализации, а более 900 школ вовсе находятся в аварийном состоянии.

Именно поэтому правительство приняло решение в текущем и будущем годах выделить из федерального бюджета по 1 млрд рублей дополнительно на решение проблем аварийных школ.

Еще 120 млрд рублей будет направлено в регионы на масштабную программу модернизации российских школ: из них 20 млрд – до 1 сентября 2011 года, 60 млрд – в 2012 г. и 40 млрд – в 2013 г.

Федеральная поддержка должна помочь в максимально короткие сроки провести качественное переоснащение материально-технической базы школ, в то время как софинансирование из бюджетов субъектов РФ позволит проиндексировать на 30 % фонд заработной платы учителей с 1 сентября 2011 года. А в течение двух лет зарплата педагогов должна сравняться со средней заработной платой по экономике в соответствующем субъекте Федерации.

Тема повышения заработной платы и статуса педагога стала ключевой в ходе обсуждения на съезде.

И это не случайно: средняя зарплата учителя в России ненамного превышает 15 тыс. рублей, в то время как по экономике – 22 тыс. 684 рубля.

Но без учета Москвы и Санкт-Петербурга картина выглядит еще более удручающей. В некоторых регионах, по словам премьера, педагогические работники получают лишь около 7 тысяч рублей, а начинающие учителя и того меньше – порядка 5,5 тысячи рублей в месяц.

Между двух огней

В то же время Владимир Путин отметил, что предстоящее повышение учительских зарплат не должно происходить в условиях уравниловки.

По его словам, «новая система оплаты труда будет при индексации окладов учитывать квалификацию и профессиональные качества каждого учителя, его отношение к работе и стремление повышать свой профессиональный уровень»...

Примечательно, что, выступая на недавних парламентских слушаниях по инженерному образованию, председатель думского Комитета по образованию Григорий Балыхин откровенно признал тот факт, что «новые системы оплаты труда во многом себя не оправдывают – и не только в профессиональном образовании, но особенно в школе».

«Куда ни приедешь, все жалуются на НСОТ и нормативно-подушевое финансирование», – сказал Балыхин, отметив, что этим вопросом «надо пристально заниматься».

А пока депутаты размышляют, регионы, получающие миллиарды на модернизацию школ, должны будут отчитаться перед федеральным центром по целому ряду показателей, в том числе по введению нормативно-подушевого финансирования и НСОТ.

Развенчание мифов

Было бы странно, если бы в своем выступлении премьер не уделил внимания одной из самых горячих тем – переходу образовательных учреждений в статус казенных, автономных, бюджетных в рамках скандально знаменитого 83-го ФЗ.

«Поскольку вокруг этого закона очень много всяких мифов и разговоров, еще раз хочу подчеркнуть: государство продолжит финансирование образовательных учреждений в полном объеме, – заверил Путин. – Хочу, чтобы здесь не было никакого двойного толкования – ни о каком переходе на платное образование, в том числе отдельных предметов в рамках школьной программы, не может быть и речи».

Глава правительства пояснил, что, как и прежде, за счет бюджета в рамках государственных стандартов должна преподаваться вся основная образовательная программа. «Любая специализация образования, введение модульного принципа профильных классов не должны происходить в ущерб всестороннему развитию ребенка», – подчеркнул Владимир Путин.

В то же время на заседании профильной секции велись оживленные дискуссии о реализации 83-го ФЗ... Директор гимназии «Корифей» г. Екатеринбурга Алексей Бабетов, считает, что «большая проблема состоит в том, что ни население, ни школы, ни даже органы управления образованием разного уровня в целом не понимают и не принимают этот закон».

Прекрасно чувствуя эти настроения, Владимир Путин категорически отверг революционное предложение первого заместителя главы администрации Новгородской области Александра Габитова о том,

чтобы федеральные средства (те самые 120 млрд) выделялись прежде всего школам, перешедшим в статус автономных. (Новгородская область здесь оказалась впереди планеты всей, переведя в АУ около 85 % своих образовательных учреждений.)

Путин сравнил насильственную автономизацию с коллективизацией и дал понять, что этот процесс должен быть добровольным...

Но самое главное, Владимир Путин заверил собравшихся в том, что обязательно использует каналы «Единой России» для того, чтобы представители педагогического сообщества были достойно представлены в высшем законодательном органе страны – в Государственной думе.

Свою долю средств из федерального бюджета получит и ВПС, которая включена в Общероссийский народный фронт...

...С большой долей вероятности можно прогнозировать, что съезд Всероссийского педагогического собрания знаменует собой начало целой серии встреч представителей власти с образовательным сообществом. На этих встречах будут звучать программные заявления и обещания светлого будущего. Насколько реальными и долговременными они окажутся, мы узнаем после 2012 года.

Две главные вещи показало выступление В. Путина на Всероссийском педагогическом собрании.

Первое, что верховная власть и реальная образовательная политика живут в параллельных мирах, в разных образовательных странах. Власть, хотя бы в предвыборной ситуации, пытается ответить на насущные нужды образования, тогда как политика Минобрнауки по-прежнему продолжает оставаться антиобразовательной.

И второе – политически знаменательное обстоятельство. Выступление В. Путина показывало изменения (или декларацию изменений) в социальной политике власти на настоящем этапе. Если реформы социальной сферы, к которым правительство приступило в 2004 г., готовились и проводились в духе рыночного экстремизма и социального дарвинизма, то приведенное выступление премьера было выдержано в социал-демократических тонах. Понадобился опыт пресловутой «монетизации льгот», который вызвал явный испуг власти, понадобились провалы других реформ, в том числе и в сфере образования, понадобилось нарастание протестных настроений в обществе, чтобы власть провела «левую» корректировку своей социальной политики. Эта корректировка стала особенно актуальной в нынешней предвыборной ситуации в период начавшейся битвы Общероссийского народного фронта за электрорат.

Но одно дело – предвыборные декларации верховной власти, другое – увязывая в типе политического и педагогического обскурантизма

повседневная политика Минобрнауки. В частности, в подготовленном министерством *проекте Закона об образовании* по сути не было ничего из позиций, заявленных В. Путиным на Всероссийском педагогическом собрании. Между тем этот проект имеет судьбоносное значение для российского образования.

Сравнение министерского и альтернативного проектов Закона об образовании было проведено автором этих строк в помещенной ниже статье в «Независимой газете» 29 июня 2011 г.

Декларации и цифры

Два проекта закона об образовании: «на завтра» и «на вчера»

Сегодня уже отгремели бурные дискуссии о проекте федерального стандарта для старшей школы, который вызвал взрыв общественного недовольства. Между тем за очевидными и возмутительными благоглупостями этого проекта остался в тени куда более важный базовый документ – проект закона об образовании. Его широкое обсуждение только начинается. Но именно закон об образовании определяет и реализует в праве философию, идеологию, государственную политику в сфере образования, равно как направления и механизмы его развития.

Сейчас мы имеем два проекта закона об образовании. Один представлен Министерством образования и науки РФ. Другой, альтернативный ему проект подготовлен рабочей группой общероссийского общественного движения «Образование – для всех» под руководством первого заместителя председателя Комитета по образованию и науке Государственной Думы Олега Смолина.

Естественно, возникает необходимость сравнения этих документов, которое поможет решить – либо выбрать один из них, либо на их основе сделать единый и непротиворечивый документ. Но сначала скажем несколько слов об особенностях закона об образовании как *политико-правового акта* и напомним те главные принципы, которые закладывались в существующий закон в ходе его создания в 1992 году и доработки – в 1996-м. Это поможет увидеть и ретроспективу, и перспективу законодательства об образовании.

Политико-правовой акт

Любой закон, связанный с социальной сферой, в том числе и закон об образовании, является в первую очередь политико-правовым актом. Ибо он неизбежно затрагивает социальные основания и социальную политику государства. Так строится и закон об образовании, в котором образовательная политика предстает в ее предельном значении – как общенациональная система социальных ценностей и приоритетов в сфере образования и целенаправленная деятельность по их претворению в жизнь.

На основе этих ценностей и приоритетов вырабатываются те базовые принципы закона об образовании, которые раскрывают его кон-

цепцию – его философские, идейные, политические, социально-педагогические основания. И на их фундаменте разворачивается вся социальная панорама закона, строятся все нормы организации, функционирования и развития образования.

От того, насколько выделяются и акцентируются эти принципы, зависит тональность и социальная значимость закона об образовании, его направленность либо на развитие, либо на консервацию образовательной сферы. Это ключ к пониманию и оценке закона об образовании, к оценке его влияния не только на образование и образовательную идеологию, но и на социум и социальную идеологию.

Закон «Об образовании» в редакции 1992 и 1996 годов выделил и утвердил в праве **десять базовых принципов**, положенных в основу идеологии и жизнедеятельности российского образования. Напомним эти принципы.

1. Приоритет образования во внутренней политике государства и его опережающее развитие.

2. Демократизм, свобода и социальная справедливость в образовании, его многоукладность, многообразие и вариативность, построение системы образования как модели гражданского общества.

3. Общедоступность образования, адаптивность различных его ступеней к возрастной специфике, уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам учащихся.

4. Обязательность и бесплатность общего среднего образования, бесплатность начального и среднего профессионального образования, а также высшего – на конкурсной основе. Обеспечение права на образование в продолжении всей жизни в соответствии с образовательными и профессиональными потребностями личности.

5. Инновационность образования как мотор его развития.

6. Гуманистический и гуманитарный характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, общероссийской идентичности и патриотизма, любви к Родине, семье, бережного отношения к природе.

7. Личностно ориентированный, развивающий, деятельностный характер образования, его дифференциация и индивидуализация, свободный выбор учащимся индивидуальной образовательной траектории на базе усвоения общих образовательных программ.

8. Светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных организациях. Исключение преподавания религии на всех уровнях обучения в этих организациях.

9. Государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных организаций.

10. Единство федерального культурного и образовательного пространства при развитии образовательного федерализма и создание целостных региональных образовательных систем; защита и развитие национальных культур и национального языка, региональных традиций и особенностей при приоритете общероссийских ценностей в условиях

многонационального государства; включение российского образования в мировое образовательное пространство.

Не вина, а беда и Закона «Об образовании», и самого образования в том, что названные принципы не получили должного развития. Этого и не могло произойти в условиях российского термидора середины 90-х и нулевых годов, в условиях разграбления и разрухи страны, построения бандитского, слитого с государственной бюрократией капитализма.

Однако этот закон сыграл свою роль:

– *во-первых*, в развитии образования, пусть медленном и трудном, на низших его этажах – в образовательных учреждениях всех уровней и в значительной части регионов, которое происходило вопреки стагнации и деградации государственной образовательной политики;

– *во-вторых*, как верхняя планка образовательной политики на пути столь же трудного продвижения России к демократическому, правовому, социальному государству и гражданскому обществу;

– *и в-третьих*, в бесспорном влиянии этого закона не только на образовательную идеологию и массовое сознание образовательного сообщества, но и на социальную идеологию и социальное сознание российского общества.

Вот почему такие (не по словам, а по смыслу) базовые ценности и принципы должны быть заложены в новый закон об образовании, у которого в новых, относительно выравнивающихся социальных условиях, надо думать, будет иная судьба. От того, насколько такие принципы будут заложены, акцентированы и реализованы в законе, зависит его вектор – «в завтра» или «во вчера».

Коренные различия

Общее в обоих проектах закона состоит, пожалуй, в том, что они претендуют на роль своеобразного «образовательного кодекса» и поэтому пытаются охватить все звенья системы образования и все аспекты образовательной деятельности. Это совсем неплохо (видеть все поле образования), хотя и не всегда удается. Как не всегда удается реализовать главный программный ход проведения образовательной политики – через создание и реализацию федеральных, региональных и муниципальных образовательных программ развития образования, запускающих процессы этого развития.

Казалось бы, Минобрнауки сделало в проекте беспрецедентный шаг вперед. Впервые за шесть лет своего существования оно отошло от взгляда на образование только как на сферу услуг, объявив его «общественно значимым благом». К образовательным же услугам оно отнесло таковые, «если они не завершаются выдачей документа, дающего право на продолжение образования... и занятие профессиональной деятельностью» (ст. 2. «Основные понятия и термины...»). Понадобилось шесть лет упорной общественной борьбы, чтобы такое понимание образования было продекларировано Минобрнауки. Но подчеркнем – только продекларировано. Как и многое другое – например, при-

оритетность образования, государственные гарантии обеспечения прав граждан на образование и т.д.

В отличие от альтернативного проекта министерство постоянно и традиционно уклоняется от конкретных, в частности, выраженных в цифрах, обязательств по отношению к образованию. И посему его проект представляет по существу набор благих пожеланий. Напротив, альтернативный проект неизменно прибегает к цифрам, к раскрытию конкретных механизмов развития образования.

Вот некоторые примеры разительных различий двух проектов.

1. Министерский проект умалчивает о размерах финансовых расходов на нужды образования. Альтернативный проект предусматривает выделение на эти нужды финансовых средств в размере 7 % валового внутреннего продукта, ориентируясь на развитие страны, и одновременно устанавливает выделение 5 % федерального бюджета на развитие высшего образования.

2. Министерский проект умалчивает о налоговых льготах для образования. Альтернативный проект возвращает эти льготы в соответствии с Законом «Об образовании» в редакции 1992 и 1996 годов, т.е. закрепляет те налоговые нормы в образовании, которые существуют во всем цивилизованном мире.

3. Коренное отличие содержится и во взглядах авторов проектов на механизмы финансирования образовательных организаций. Официальный проект настаивает на их «подушном» финансировании. Альтернативный проект убедительно показывает, что 30 % финансирования не должно зависеть от «подушного» принципа, они направляются на обеспечение текущего функционирования образовательных организаций. К сельской школе, справедливо утверждает альтернативный проект, принцип «подушного» финансирования вообще неприменим.

4. В министерском проекте о конкретной оплате труда педагогов не говорится ни слова. Альтернативный проект настаивает на том, что средняя зарплата в образовании должна быть выше средней зарплаты в промышленности. Это мировая азбука. Общеизвестно, что государство, где средняя заработная плата педагогов ниже средней зарплаты по стране, не способно к развитию. В свое время еще Джон Кеннеди заявлял: мы не можем позволить себе, чтобы автослесарь, который возится с нашей машиной, или ее заправщик на бензоколонке зарабатывали больше, чем учителя, которым мы доверяем своих детей, т.е. будущее страны. У нас нет людей с таким политическим мышлением. В результате в первом квартале 2011 года соотношение зарплаты в образовании и промышленности составило в России 64 %, в США – 129 %.

Можно еще долго спорить о конкретной зарплате педагогов. Но нельзя же не слышать собственное правительство. Между тем даже премьер Владимир Путин в отличие от Минобрнауки говорит, что заработная плата учителей не должна быть ниже средней зарплаты по экономике региона.

5. То же со стипендиями. Об их размере в министерском проекте – опять ни слова. Альтернативный проект предлагает установить размер социальных стипендий в средних и высших профессиональных учебных заведениях на уровне прожиточного минимума. Академические стипендии в вузах – 80 % от этого минимума.

6. Альтернативный проект настаивает на сохранении требований не только к структуре, но и к содержанию образования в образовательных стандартах, дабы обеспечить единый минимальный (на самом деле базовый) уровень общего образования населения. Этот уровень, отраженный в «Примерных программах содержания образования», нисколько не ущемляет его вариативности, которую реально можно осуществить лишь на твердом основании, а не на зыбком песке педагогического радикализма.

7. Альтернативный проект настаивает, во-первых, на добровольности проведения ЕГЭ, поскольку его обязательность ведет к резкому снижению творческих способностей учащихся. И во-вторых, предлагает разные способы построения ЕГЭ для гуманитарных и естественнонаучных предметов.

Можно много еще говорить о различии рассматриваемых проектов. Так, в альтернативном проекте предлагается добровольное введение – по Болонской системе – разных уровней обучения в вузах и категорически отвергается низведение академий до уровня колледжа и т.п. Но остановимся лишь на одном кардинальном вопросе – о судьбе начального профессионального образования, его целях, содержании, соотношении и взаимосвязи со средним профессиональным образованием.

Министерский законопроект ликвидирует начальное профессиональное образование (ПТУ) как таковое, закрывая возникающую дыру фиговым листком так называемого профессионального обучения. Его суть, принципы организации, содержание остаются непроясненными. Альтернативный проект настаивает на сохранении начального профессионального образования. Но и здесь также нет должной ясности в порядке его построения и взаимосвязи со средним общим и профессиональным образованием. Очевидно, что эта важнейшая проблема нуждается в тщательной дальнейшей проработке.

Таковы основные принципиальные различия между проектами, а шире – между двумя путями образовательной политики. Конкретная и ответственная образовательная политика – в альтернативном проекте. И декларативная, безответственная – в проекте Минобрнауки.

И здесь нельзя не вернуться к тем мыслям, которые были высказаны в начале статьи, – о социальном и политико-правовом контексте закона об образовании. В министерском проекте этот контекст прослеживается весьма слабо. Данный проект по сути политически и социально бесплоден. К тому же он фактически не рождает ничего нового. Посему очевидно, что он направлен «во вчера».

Напротив, альтернативный проект направлен «в завтра». Его основное достоинство как политико-правового акта состоит в том, что в

нем постоянно удерживаются демократические социальные и политические ориентиры, предлагаются новые социально-образовательные ходы, перспективные стратегические решения.

В связи с этим я не могу всецело не согласиться с выводом Олега Смолина в его размещенном в Интернете обзоре «Два законопроекта – две концепции образовательной политики» (<http://www.smolin.ru>). Этот вывод звучит так: «Законопроект министерства предполагает консервацию современной образовательной политики, которая приводит к понижению интеллектуального и человеческого потенциала страны. Напротив, альтернативный законопроект предполагает действительную модернизацию образования, способную стать базой для научно-технического прорыва и движения России по направлению к «обществу знаний».

* * *

По сути, необходимо сделать три нижеследующих шага.

1. Опубликовать альтернативный законопроект об образовании, чтобы шире ознакомить с ним общественность и образовательное сообщество.

2. Создать при Правительстве РФ согласительную рабочую группу (целесообразно под руководством Олега Смолина) с привлечением к ней ученых-педагогов, педагогов-практиков, представителей общества и деловых кругов, чтобы на базе двух указанных законопроектов создать один полноценный, внятный, ответственный проект, соответствующий и современным образовательным реалиям, и стратегическим задачам развития отечественного образования.

Это предложение – объединить работу над двумя проектами – может показаться странным после общей негативной оценки министерского документа. Однако такая оценка отнюдь не означает, что в нем все одноцветно плохо, что там нет позитивных наработок. Их там, кстати, совсем немало. И было бы расточительно ими не воспользоваться.

3. В ходе предстоящей работы над проектами закона необходимо досконально проанализировать существующую правоприменительную практику в сфере образования, вскрыть все очевидные и неочевидные ее пороки, найти пути и способы ее нормализации. Особенно это относится к раковой опухоли нашего образования – коррупции, взяткам, многообразным школьным поборам. Необходимо найти конкретные и действенные меры их пресечения, включая меры административного и уголовного воздействия, вплоть до лишения виновных права на педагогическую деятельность. И это, кстати, один из лучших способов сокращения избыточного педагогического персонала, наряду с теми, кто попирает личность и достоинство учащихся.

Второе событие – бурный всероссийский скандал, разразившийся в июне вокруг Единого государственного экзамена 2011 г.

Вот как описывал это событие главный редактор журнала «Эксперт» Александр Привалов¹.

О ЕГЭ как об идеальном тупике

В самом пылу разговора о нынешних скандалах с ЕГЭ собеседник вдруг спросил меня: «Вы в Доме педагогической книги давно не были?» – Да уж не помню, говорю, когда и заходил. – «А вот зайдите, посмотрите». Я зашел и посмотрел; зрелище оказалось убедительным. Судя по полкам с учебной литературой (а по чему еще прикажете судить?), в нашей школе серьезно преподают ровно один предмет: ЕГЭ. Именно это слово стоит на обложках как минимум двух третей продаваемых изданий. Второе по заметности слово – ГИА, а всякие там физики да биологи, не осененные трехбуквенным знаменем, надежно загнаны на задний двор. Наша нынешняя школа – всего лишь ЕГЭ с бахромой.

И бахрома-то невелика. В выпускных классах все больше учеников пропускают уроки – сидят у репетиторов. Растет число экстернов: какого черта даже изредка таскаться в эту вашу школу, время терять? С другой стороны, все меньшую (официальную) нагрузку берут лучшие учителя: они за день дома зарабатывают больше, чем в школе за месяц. Да и как могло быть иначе, если мы сделали аксиомой, что смысл школы состоит в подготовке к поступлению в вуз, а потом совместили выпускные экзамены со вступительными? И нужно понимать, что и после съезживания школы до натаскивания на конкретные тесты результаты этих тестов куда хуже, чем нам рассказывают. Количество двоек, выставляемых за ЕГЭ, отражает не число неуспешных школьников, а представления чиновников о том, скольким выпускникам можно не дать аттестатов, не спровоцировав народных волнений. Вот свежее объявленный результат ЕГЭ по математике: 4,9 % провалившихся. А тройку решено ставить за 24 балла. Всякий, кто даст себе труд познакомиться с тестом, увидит: 24, которые постановлено считать удовлетворительным результатом, – это меньше, чем невежество. Смешливый мальчишка десяти-двенадцати лет шутя наберет больше. Но мудрые чиновники прикинули: требовать для тройки 25 баллов означало бы уже свыше пяти процентов провала – и не надо дразнить гусей. Какая доля выпускников *на самом деле* способна справиться с предлагаемым – видит Бог, не слишком сложным – тестом, остается только гадать. Мне приходилось слышать, что менее половины; может, оно и неправда – но никак не более лихая ложь, чем рособрнадзорские 95,1 %!

В этом году самой обсуждаемой темой из области ЕГЭ стали скандалы. Людей можно понять: скандалы красочны и разнообразны. Вот, например, Адыгея: замминистра образования организовала для избранных школьников досрочное заполнение тестов по русскому языку. А вот Москва: вместо нескольких учеников писать тест по математике пришли студенты первокурсных вузов. А вот Татарстан: «Сотрудники полиции и представители Минобрнауки Татарстана в ходе про-

¹ Эксперт. 2011. 20–26 июня. № 24.

верки поступившего сигнала о нарушении установили, что во время экзамена действовал четко отлаженный механизм, направленный на достижение учениками положительных результатов любой ценой». А вот Интернет, т.е. *повсеместно*: группа в социальной сети, открыто сформированная для «скоординированного взаимодействия во время проведения ЕГЭ», в день сдачи теста по математике была посещена 165 тысячами школьников; правильные решения были там доступны уже через час после начала экзамена. Говорить обо всем этом, без сомнения, нужно, но очень трудно сказать что-либо свежее. Единственный, кажется, нетривиальный комментарий дала глава Рособнадзора Глебова, объявившая эти скандалы Победой Своего Ведомства: мол, кабы мы не усилили контроль, вы бы ничего и не узнали. Люди, недостаточно чиновные для речей такого класса, могут добавить только одно: дальше будет хуже. Если в этом году так или иначе подделаны, условно говоря, четверть тестов, то в будущем году будет половина, а еще через год – все. Достоверно зная, что другим детям «помогают» с ЕГЭ, – кто будет готов удержаться и не «помочь» своим?

Все совсем просто. Добрые модернизаторы образования, с хрустом продавившие обязательный ЕГЭ, повесили на этот гвоздь слишком много грузов – он и не мог не согнуться. По результатам ЕГЭ прямо или чуть-чуть косвенно оценивается работа: учителя, директора школы (да и ректора вуза), департамента образования, губернатора, федеральных вождей образования; отблеск результатов ЕГЭ заметен и выше. Поэтому в сторону подделки, или, пользуясь счастливым выражением коллег из Татарстана, «достижения положительных результатов ЕГЭ любой ценой», будут все активнее давить все перечисленные силы. Сил же, действующих в обратном направлении, нет – в смысле, *практически* нет. Что же до коррупции, которую, говорят, ЕГЭ у нас на глазах поборол, то и тут все понятно. Раньше не все родители понимали, что платить надо, и уж точно не было консенсуса на тему, за что именно надо платить; ныне оба эти неудобства успешно устранены, и дело пошло много веселее.

Конечно, не в ЕГЭ суть ускоряющейся деградации школы, но и ЕГЭ оказался в этом смысле судьбоносен. В педагогической среде есть уже термин *егизация сознания* – умение действовать только по шаблону: ответы на тесты в ЕГЭ предполагают шаблоны, отступление от которых карается. Нет, скажем, в первом абзаце «свободного эссе» слова «проблема» – минус два балла. Понятно, что не в баллах дело, дело в отказе нации в праве думать. ЕГЭ явно нужно отменять – и непонятно, как это сделать, не развалив уже плотно нанизанную на него школу. На мой взгляд, можно было бы быстро сделать хотя бы одно: сказать вслух, что школа не прихожая вуза, а самоценная часть жизни человека, и с будущего же лета развести выпускные и вступительные экзамены. Пусть, например, написанный в школе ЕГЭ станет пропуском не в университет, а на экзамен в университет; можно и по-другому, детали почти не важны – лишь бы снять школу с *единственного* гвоздя. А дальше, получив некоторое облегчение, нужно будет еще быстрее

заниматься настоящим делом: начать наконец думать не об автономизации школ или, там, о псевдостандартах, а о содержании школьного образования, о мотивации учеников и мотивации учителей, о современных методах социализации детей и современном оснащении учебных процессов, о создании в России современной образовательной среды.

Быстро же все это надо делать потому, что деградация – процесс не бесконечный, а гибель школы есть гибель нации.

Таким образом, налицо общий глубокий системный кризис в российском образовании. О том, какие меры в первую очередь необходимы для его преодоления – в статье автора данных строк в «Новой газете» от 29 июня 2011 г.

Для начала – три шага

Что делать, если скверное образование угрожает национальной безопасности страны?

Позади – скандальный ЕГЭ. Впереди – приемная кампания в вузы. Что нас ждет на входе в высшую школу? Опять скандалы? А ведь были еще образовательные стандарты, не так давно всколыхнувшие широкую общественность. Вывод: российское образование переживает системный кризис.

Для преодоления этого кризиса нужно сделать по меньшей мере три кардинальных неотложных шага.

Первый – в сфере управления образованием. Расформировать Минобрнауки, воссоздав на его месте прежнее Министерство образования наряду с Министерством науки и инновационных технологий. Минобрнауки в период своей деятельности привело к многочисленным провалам и в образовании, и в науке. Почти каждый его шаг буквально ставит «на уши» всю страну – начиная с трех миллионов подписей работников образования в 2005 году против планируемой министерством образовательной реформы в духе социального дарвинизма, включая громкий скандал с образовательным стандартом для старшей ступени школы и кончая последним вопиющим провалом ЕГЭ–2011. Эта «политическая акробатика» не только дорого обходится стране и материально и морально. Она к тому же полностью дискредитирует власть.

Сократить вдвое, если не втрое, непомерно разросшийся контрольно-надзирающий аппарат местных органов управления образования. Он нещадно душит школу нескончаемым валом бессмысленных бумажных задач – программами, планами, отчетами и прочим.

Второй шаг – уход от ЕГЭ и разработка полноценных стандартов общего образования. Отменить Единый государственный экзамен. Или по крайней мере сделать его добровольным. Опыт убедительно показал абсолютную провальность этого эксперимента на детях и его затратность «в особо крупных размерах». Для желающих можно сохранить возможность добровольного прохождения подобной атте-

станции в независимых организациях, не подведомственных Министерству образования.

Ликвидировать административный заповедник ЕГЭ – Рособрнадзор¹, абсурдно созданный (как уже распущенное Рособразование) в период почившей в бозе «административной реформы». Вопреки здравому смыслу Рособрнадзор был задуман, чтобы «надзирать» за деятельностью Минобрнауки, в подчинении которого он находится. Для объективной оценки качества образования создать при федеральных округах независимые научно-общественные центры, в задачу которых войдет и аттестация образовательных учреждений.

Разработать на основе последних предложений Российской академии образования полноценные стандарты общего образования, отвечающие не клановым интересам педагогов или различных профессиональных групп, а актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства, задачам вхождения в «общество знания». Всесторонне обсудить эти стандарты на предстоящих августовских конференциях работников образования.

Третий и важнейший шаг – законодательно обеспечить нормальное функционирование и опережающее развитие образования. На основе существующих сегодня официального и альтернативного проектов закона «Об образовании» разработать новый текст проекта закона, отвечающего базовым принципам демократического, правового социального государства и обеспечивающего перспективное развитие образования, гражданского общества, страны.

Предусмотреть в законе в первую очередь:

– ежегодную неснижаемую долю расходов на нужды образования в размере 6–7 % ВВП;

– оптимальный размер нормативного финансирования образовательных учреждений, с расчетом выделения 60–70 % подушевых ассигнований и 30–40 % средств – на текущее функционирование образовательных учреждений: текущий ремонт, коммунальные услуги и так далее. Для сельской малокомплектной школы разработать специальный механизм финансирования;

– обеспечение средней заработной платы работникам учреждений дошкольного, общего среднего, дополнительного, начального и среднего профессионального образования не ниже средней зарплаты по экономике соответствующего региона.

Новый проект закона об образовании также необходимо широко (постатейно) обсудить на августовских педагогических конференциях, чтобы его принятие стало делом всего образовательного сообщества.

Только предприняв три названных неотложных шага, можно рассчитывать на преодоление глубокого системного кризиса в образовании, разлагающего самые его основания.

¹ «Литературная газета» дала ему более адекватное название – «Рособпрозор» (2011. 29 июня).

В тот же день, 29 июня, «Московский комсомолец» сообщил о зарождении движения «OFF», которое начало сбор подписей за отставку главы Минобрнауки А. Фурсенко.

Акция «OFF» будет масштабной, пообещал зампреда Всероссийского общества защиты прав потребителей образовательных услуг Виктор Панин: «На первом этапе студенты, профсоюзники и правозащитники будут собирать подписи в поддержку отставки Фурсенко на улицах и в учебных заведениях, в Интернете. В короткие сроки мы готовы собрать 3–4 миллиона подписей, которые потом положим на стол Президенту России Дмитрию Медведеву...

«Мы требуем, – разъяснил позицию инициаторов акции зампред Комитета Госдумы по образованию Олег Смолин, – смены курса образовательной политики; смены фигуры руководителя образованием, поскольку с личностью Фурсенко связаны все поражения последних лет; выделения из Минобрнауки Министерства народного просвещения; создания общественно-государственной комиссии, которая в кратчайшее время предложит новую стратегию развития образования». Одновременно в сентябре 2011 года Народное движение «OFF» требует провести образовательный конгресс, который обсудит как смену общего курса, так и кандидатуру нового министра¹.

Итак, чаша терпения общества и образовательного сообщества переполнена. Крах политики Минобрнауки очевиден. Как очевидно и то, что крах самого министерства не за горами.

¹ Московский комсомолец. 2011. 29 июня.

Эдуард Дмитриевич Днепров

Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. Издание 2-е, дополненное

Оригинал-макет подготовлен *Т.Н. Храпуновой*

Оформление *Т.В. Самсоновой*

Подписано в печать 25.04.2011 Формат 60х90/16. Объем 29,5 печ.л.

Тираж 3000 экз.

