

Днепров Э.Д.

Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. Том 1. М., 2006. .... с.

Настоящая книга, написанная Э.Д. Днепровым, академиком Российской академии образования, профессором Государственного университета – Высшая школа экономики, министром образования РФ в 1990–1992 гг., впервые воспроизводит целостную картину новейшей политической истории российского образования.

В книге раскрываются подготовка и проведение фундаментальной реформы образования 1992 г., ее концептуальные основания, базовые принципы, цивилизационная сущность; характеризуются основные направления, конкретные шаги и реальные результаты образовательной политики как составной части общего правительственного курса, которая отразила все его колебания и противоречия в последнее двадцатилетие.

Книгу можно рассматривать и как первую монографию, дающую историко-теоретический анализ образовательной политики, процесса реформирования российского образования, и как первое пособие по новейшей политической истории отечественного образования.

Издание предназначено не только для специалистов в области образования, но и для всех, кому не безразлична современная история и будущее страны.

© Э.Д. Днепров. 2006

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Об авторе. Министр-реформатор Э.Д. Днепров.....</b>	
<i>Соловейчик С.</i> Разрушитель устоев .....	
<i>Петровский А.В.</i> Преступая границы возможного.....	
<i>Бэн Эклоф.</i> По следам событий. Первый опыт хроники реформы Э.Д. Днепров .....	

<b>Предисловие.....</b>	
-------------------------	--

## Часть I

### Российская реформа образования 1992 года и конец тоталитарной эпохи

<b>1. Исторический опыт реформ образования в России</b>	
История и современность .....	
Уроки дореволюционных образовательных реформ и контрреформ .....	
Советский педагогический ренессанс и педагогическая контрреформация .....	
<b>2. Философские и теоретические основания образовательной реформы 1992 года</b>	
Наследие тоталитарного режима.....	
Исходные позиции реформы образования. Образование как субъект модернизации страны .....	
Новая образовательная политика .....	
Основные принципы реформы образования .....	
Социально-психологические препятствия на пути реформ.....	
Внутрисистемные опасности.....	
Условия успешности реформы.....	
<b>3. Этапы подготовки реформы образования</b>	
Специфика динамики подготовки и запуска реформы образования.....	
Противостояние (середина 1985 – май 1987 г.).....	
Подготовка реформы (июнь 1987 – июль 1988 г.) .....	
Общественное принятие реформы (август – декабрь 1988 г.) .....	
Зависание реформы (январь 1989 – июль 1990 г.).....	
<b>4. Запуск реформы образования в Российской Федерации</b>	
Обсуждение замысла реформы в Верховном Совете РСФСР и в прессе.....	
Опережающий характер реформы образования в России .....	
«Дорыночный» период реализации реформы. Программа стабилизации и развития российского образования (август 1990–1991 г.).....	
Продвижение реформы образования в условиях обвального вхождения в рынок (1992 г.).....	
<b>5. Итоги первых этапов реформы образования</b>	
Подготовительные этапы .....	
Прорывной этап и последующее переходное состояние реформы .....	

## Часть II

### «Заблокированная переходность». Восемилетний застой

<b>6. Очередной срыв попытки модернизации России</b>	
Неспособность новой российской власти к цивилизационному обновлению страны. «Российский термидор».	
Человек на задворках реформ .....	
Преступление или ошибка .....	
Итоги 90-х годов.....	
<b>7. Последствия шоковой терапии для образования. Уход государства из образовательной политики</b>	
Образование в ряду «новых нищих» .....	
Заработная плата как проблема политики.....	
Налоговый блеф .....	
Феномен Лужкова .....	
<b>8. Деформации образовательной политики</b>	
Смена типа образовательной политики, ее «оведомствление» .....	
Аполитичность образовательной политики .....	
Псевдотехнологичность образовательной политики .....	
Спекуляции на «эволюционном развитии» и «стабилизации образования».....	
«Бездетность» образовательной политики и ее неспособность защитить права ребенка.....	

## 9. Антиреформаторские попытки пересмотра Закона «Об образовании»

- Опасности пересмотра закона .....
- Поправки к закону, подготовленные образовательными ведомствами и Советом Федерации .....
- Отклонение предложенных поправок. Проект согласительной рабочей группы .....
- Взрыв на финишной прямой .....
- Испытание на прочность .....

## 10. Борьба против негосударственного образования

- Возрождение частной школы .....
- Первый раунд борьбы против негосударственного образования .....
- Второй раунд .....
- Дальнейшая судьба негосударственного образования .....

## 11. Политическая дистрофия Центра и федерализация образования

- От регионализации образования к образовательному федерализму .....
- Буксующие механизмы региональной политики .....
- Образовательное правотворчество регионов .....
- Региональная политика как политика диалога .....

## 12. Несостоявшаяся структурная перестройка системы образования

- Структурная перестройка как ресурс развития системы образования .....
- Профтехобразование: несостоявшиеся перемены .....

## Приложение к части I.

### Предыстория реформы образования в статьях и документах 1987–1990 гг.

#### «Реформа реформы»

- Проверяя себя историей .....
- Верю в учителя. Школе – энергию обновления .....
- Учиться учить .....
- Всеобуч: от иллюзий к реальности .....
- Обязательно ли общее среднее? .....
- Ведомственное самовластие должно быть исключено в управлении школой .....
- Февральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС как старт перестройки образования .....
- Школа на сегодня, завтра и послезавтра .....
- Выступление на Всесоюзном съезде работников народного образования .....
- Съезд принял документы о перестройке школы. Как все начиналось? .....
- Школа и общество .....
- Ключевые направления предстоящей работы .....
- На обочине не выжить .....
- Разморозить инициативу .....
- Четвертая реформа. Полемические заметки по истории современности .....

#### Какой быть Академии педагогических наук?

- В плену иллюзий .....
- Кому и как перестраивать АПН? .....
- АПН вне школы и общества .....

#### Документы, одобренные Всесоюзным съездом работников народного образования 1988 г.

- Концепция общего среднего образования .....
- Проект Положения о средней общеобразовательной школе .....
- Проект Положения о районном (городском) совете по народному образованию .....
- Педагогической науке – идеологию обновления. Задачи, принципы реорганизации и структура Академии педагогических наук СССР .....

Об авторе  
Министр-реформатор Э.Д. Днепров

## **Симон Соловейчик**

### **Разрушитель устоев <sup>1</sup>**

Назначение Эдуарда Днепровым министром образования РСФСР произвело в педагогических кругах впечатление разорвавшейся бомбы.

В жизни 54-летнего Днепровым можно выделить, как в жизни художника, три периода. Первый – когда он служил морским офицером. Второй – когда он был одним из многих рядовых сотрудников Академии педагогических наук СССР, автором ряда работ по истории русской школы. Третий – когда он вдруг опубликовал в «Правде» и «Учительской газете» целую серию статей с острой критикой существующей школы, всех образовательных институтов и особенно академии, в которой он служил. В течение года имя Днепровым стало известно повсюду. Одни педагоги связывали его с самыми передовыми идеями, для других имя Днепровым было ненавистным – разрушитель устоев! Враг академии! Но именно Днепровым и спас, можно сказать, честь нашей педагогической науки. Собрав группу ученых-единомышленников, он разработал новую концепцию образования в нашей стране. Этот документ вызвал яростные споры в педагогических кругах. Академия педнаук срочно подготовила свой вариант концепции, чтобы хоть как-то нейтрализовать идеи Днепровым и его сотрудников. Всесоюзный съезд по народному образованию обсуждал оба эти документа, отверг академическую концепцию и принял предложения Днепровым. Но тут-то для ученого и настали трудные дни. Его временный научный коллектив был распущен, судьба его самого и его сотрудников долгое время была неясной. Одобренная концепция осталась на бумаге.

А затем фортуна внезапно повернулась лицом к Днепровым – лицом к школе. Месяц назад «НВ» сообщало, что он назначен директором академического института. В прошлом номере журнала можно прочитать: «Нам бы лишь двух-трех умных людей на все народное образование. Господи, пошли их нашим детям».

И вот один из самых умных людей в педагогике назначен министром. Молитва услышана?

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

### **Преступная границы возможного**

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 Головнин, в 1917 г. – Анатолий Васильевич Луначарский, в 1990 г. – Эдуард Дмитриевич Днепровым. Кардинальные реформы, проведенные этими министрами, вывели российское образование на качественно новую ступень и определили пути его дальнейшего развития.

---

<sup>1</sup> Новое время. 1990. № 31.

## 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, эсминца «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, получавшим 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», кото-

рый «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 растирали 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, скромн, 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 теряет, 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, подходили 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. Днепров в число ведущих историков отечественного образования.

Я бы назвал *три основные отличительные черты* Э.Д. Днепров-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. Днепров 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 области 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 динамично провели эту операцию. Неудовольствие начальства главный редактор издательства отбил политическими и научными аргументами.

Большой научной заслугой Э.Д. Днепров 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 гос-

подставал догматически-барабанный дух – здесь все шло по восходящей, «от победы к победе». В других четырех томах о дореволюционном периоде, которые готовились в лаборатории Днепров, 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-черненкофской» 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 обра-



зования 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 Днепровца 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. Днепров 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 назвали «законом Днепровца».

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 решил на опережающее проведение образовательной реформы. И это был единственно верный шаг. Реформа, начатая им в 1990 г., в «дорыночный 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 преодолев 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. Днепророва – ученого и министра – всегда была четкой и неизменной. Она открыто обозначена в девизе предлагаемого издания «Образование – для Гуманизма, Демократии и Социальной справедливости».* Его автор оказался одним из немногих лидеров этих реформ, кто не изменил своей позиции, кто несмотря на слом и профанацию многих начатых преобразований остался верен и их изначальным 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. Днепророва 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 побуждают 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».

В эти дни Эдуард Дмитриевич стал свидетелем события, которое могло быть названо историческим, хотя ничего героического, отвечающего пафосу событий этих дней, в нем не просматривалось. Как он рассказывал мне, в самые трагические часы в Белом доме, в кабинете председателя Совета министров собралась группа людей. Там были Иван Степанович Силаев – председатель Совета Министров, генерал армии Кобец, ответственные чиновники правительства: И. Гаврилов, В. Третьяков, А. Захарова, Е. Сабуров. Среди них – только что «переназначенный» министр образования Днепрова.

Силаев и Кобец вышли в «комнату отдыха» при кабинете и о чем-то переговаривались. Потом Силаев в кабинете при всех позвонил по телефону Ельцину. Собравшиеся слышали этот разговор, разумеется, не то, что говорил президент, а реплики Силаева, звучавшие в ответ на слова Бориса Николаевича.

– Нет, – говорил он. – Сопротивление бесполезно... Мы обречены на поражение... Я не беру на себя ответственность... Мы должны немедленно покинуть Белый дом... Нет никаких надежд на успех... Я уезжаю...

Ельцин опять что-то говорил. Силаев слушал и вновь повторял:

– Нет, мы не можем сопротивляться... Это недопустимо... Мы должны уйти отсюда... Генерал Кобец того же мнения...

И снова что-то говорил Ельцин. Наконец, Силаев положил трубку телефона прямой связи с президентом. Через несколько минут раздался звонок Ельцина. И опять тот же тяжелый разговор. Ельцин, вероятно, убеждал. Силаев не соглашался. После второго разговора он стал прощаться с собравшимися. Силаев подходил к каждому, пожимал руку, кого-то обнимал. Днепрову сказал: «Не держи на меня зла». Видимо, он имел в виду нелегкое принятие им идеи сохранения Эдуарда Дмитриевича на посту министра образования (всего за три дня до этого вышел соответствующий Указ президента). Попрощавшись со всеми, Силаев через запасную дверь спустился вниз. С ним исчез и генерал Кобец. Через пару минут лимузин Предсовмина отъехал от подъезда.

– Смылся! – сказал кто-то за спиной Днепрова. – Говорят, у него квартирка где-то подготовлена. Там попробует пересидеть.

Кончилось это так, как обычно бывает у русских людей. Выругались. Появилась бутылка коньяка, кому-то достались стаканы, кто-то выпил «из горла». После этого все разошлись по своим местам. Оборона Белого дома продолжалась...

После этого случая на первом же сентябрьском заседании правительства 1991 г. три министра – образования, печати и юстиции (Э.Д. Днепрова, М.Н. Полторанин и Н.В. Федоров) – устроили не просто обструкцию председателю Совмина. Но форменный бунт. Они резко критиковали руководство правительства за бездействие, симуляцию реформ и жестко требовали проведения подлинно реформаторского курса. Вскоре Кабинет Силаева был отправлен в отставку.

Мне уже случалось писать, что история страны иногда тесно переплетается с историей семейной и судьбой отдельного человека. Переплетение бывает таковым, что порой обе линии оказываются неразделимыми, трагически увязанными в один узел.

Памятная для всей страны ночь с третьего на четвертое октября 1993 г. Многие помнят, как по радио Егор Тимурович Гайдар призывал москвичей прийти к зданию Моссовета с тем, чтобы хотя бы психологически противостоять мятежникам, засевшим в Белом доме. Там, ошестившись оружием, стояли отряды Баркашова – все было готово к началу гражданской войны, братоубийственной, беспощадной.

И вот со всех концов Москвы начали стекаться люди на Тверскую улицу. Ничего не сказав нам с женой, из своей квартиры тихо исчезла наша дочь со своими взрослыми детьми. Вскоре они были там, где стали собираться люди. Приехал туда и мой сын. На велосипедах из Строгино прикатили муж моей внучки с братом и отцом. Все толпились около памятника Юрию Долгорукому, ожидая чего угодно и, вместе с тем, готовые на все ради защиты демократии, в которую тогда свято верили. Мой сын повел себя в точности так же, как любопытный слоненок из сказки Киплинга, который интересовался, что на обед у крокодила. Услышав выстрелы в соседнем переулке, он вышел поглядеть, и увидел, как упал мальчик, раненный в плечо прицельной пулей снайпера. С крыш стреляли, как выяснилось, комсомольцы, приехавшие из Западной Украины. Все ждали того, что может произойти. Говорили, что будут раздавать оружие. Другие сомневались – женщины, дети, да и многие мужчины военному делу не обучены. Вероятно, что-то будет сказано, будут отданы какие-то распоряжения. Но никаких указаний не последовало. И надо сказать, что это молчание в «верхах» было спасительным. Однако там, на площади, никто не знал, что же происходит в этой «поднебесной канцелярии», откуда и должны были исходить указания.

Теперь я обращаюсь к рассказу Эдуарда Днепрова, который в то время являлся советником Президента РФ по образовательной политике и гуманитарным реформам. Он был активным участником того, что происходило в эти ночные часы в Кремле. Прежде всего, Днепрова поразило, что у входа в кремлевские ворота, когда он подошел к ним в 15 часов 3 октября, его встретили всего-навсего два охранника – мощная защита от возможного нападения! Площадь перед правительственными зданиями была пуста, как и сам Кремль. Войск не было. Под вечер появился президент Ельцин и еще какие-то люди. Позднее (без президента) собрались в одном из кабинетов. Дnepов не мог припомнить, у кого конкретно. Возможно, в кабинете Бурбулиса, возможно – Филатова. Обсуждали, что делать. Трудно сказать, было ли это распоряжение Гайдара или это рождалось в сумятице мнений явно растерявшихся людей, не управлявших событиями, поскольку события уже управляли ими, но живо обсуждалась необходимость направления людей, собравшихся у Моссовета, к Белому дому. Для чего? Было трудно ответить на этот вопрос. Безоружные женщины, старики, да и мужчины, которые пришли бы к этой крепости, были бы обречены на уничтожение. По сравнению с этим «подвиг» Гапона казался бы детской шуткой.

Эдуард Дnepов пытался остановить этот бессмысленный гвалт, царивший в комнате. Все-таки он был флотским офицером – капитан-лейтенантом запаса – и прекрасно понимал, чем мог закончиться этот «поход» на Белый дом. Но его не слушали. И тогда всегда сдержанный, скорее способный молчать, чем вмешиваться в разговор, отставной офицер схватил со стола стакан и с силой запустил его в стену. Все замолчали. Произнеся длинную фразу, которую он мне не воспроизвел (предполагаю, что это был так называемый «большой морской загиб»), он сказал, что надо прекратить эти безумные предложения и не подставлять людей под пули. Это оказало должное действие, – дискуссия прекратилась, и безоружным людям не довелось штурмовать Белый дом. Перешли к обсуждению более конструктивных идей. Думаю, что спасены были все обреченные на расстрел там, на Краснопресненской набережной, и среди них – члены моей семьи. Как мне не думать с благодарностью об экстравагантной выходке моего друга. Всегда сдержанный, он все-таки был «взрывоопасен».

Э.Д. Дnepов 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 Государственного совета Российской Федерации 2001 и 2006 гг., основным автором которых был Э.Д. Дnepов и которые кардинально корректировали образовательную политику, задавая ей новый вектор и новое содержание, а также его книги и многочисленные статьи двух последних лет. В этих работах, по словам одной из газет, «Дnepов выступает как яростный полемист и горячий критик тех тенденций, которые доминируют в федеральной образовательной политике». Эти работы против антисоциальной и антинациональной 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. И также впервые реальный реформатор этой школы выступает одновременно в качестве теоретика и историка проводимой образовательной реформы. И хотя роль автора в подготовке и проведении реформы (при осуществленной им ее теоретической рефлексии в книгах) отнюдь не подчеркивается, я убежден, что затушевать и смазать эту роль никому не дано. В том числе и самому академику Российской Академии образования Эдуарду Днепрову – из каких бы этических, дипломатических или иных соображений это не делалось.

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 десятилетия истории отечественного образования будут всегда неразрывно связаны с именем Э.Д. Днепрора – самого крупного социального мыслителя и социального реформатора в российском образовании на рубеже прошлого и нынешнего столетий.

*Бэн Эклоф,  
профессор Индианского  
университета. США*

### ***По следам событий.***

#### ***Первый опыт хроники реформы Э.Д. Днепрора<sup>2</sup>***

Среди бурных событий последних лет в бывшем Советском Союзе изменения в области образования не привлекли большого внимания на Западе, что, пожалуй, вполне объяснимо. Несмотря на важность образования, многие здесь рассматривают его как проблему, которую следует решать после решения неотложных задач экономической и политической стабилизации. Поскольку бытует мнение, что школа лучше умеет **копировать** общество, чем **изменять** его.

Однако сегодня в Российской Федерации команда активных реформаторов возглавила реорганизованное Министерство образования. Они полны решимости не только изменить систему школьного образования, но и использовать новую школу для создания другого общества, общества личностей, способных взять на себя инициативу и ответственность, и создать широкую демократию.

Министр образования *Эдуард Дмитриевич Днепров* – историк по образованию, поглощенный проблемами и притягательной силой периода Великих реформ России 1860-х гг., **шестидесятник** (т.е. «человек шестидесятых годов») и в другом смысле – он достиг политической зрелости в эпоху XX съезда и реформ Хрущева.

В 1988 г. Днепров собрал команду социологов, психологов, философов и новаторов в области образования. Команда была собрана под эгидой **ВНИК «Школа»** (временного научно-исследовательского коллектива), который подготовил концепцию кардинального и всестороннего реформирования общеобразовательной школы, подготовки учительских кадров, осуществления непрерывного образования и реорганизации дошкольного образования. Идеология данного движения базируется на *«педагогике сотрудничества»*, которая впервые была сформулирована возглавляемой В.Ф. Матвеевым «Учительской газетой» в 1986 г., но которая вместе с тем своими корнями уходит в прогрессивные традиции в области образования в дореволюционное время и в первые годы советской власти, а также в различные западные течения, оказывавшие влияние на русскую педагогику.

Я не отношу себя к совершенно сторонним наблюдателям этих событий. Будучи по образованию историком-обществоведом, я впервые познакомился с Днепровым в ленинградских архивах. Наш общий интерес к истории образования в России послужил основой для установления тесных профессиональных и личных контактов. Осенью 1989 г. Днепров принял участие в конференции в Филадельфии, посвященной Великим реформам России, но уже к этому времени стало очевидно, что его интересы были в другом. По мере того, как росла его известность в движении реформ, мое собственное внимание сосредотачивалось на современных проблемах образования с тем, чтобы по крайней мере частично понять, почему мой коллега стал общественным деятелем, в чем суть его программы и каковы у нее перспективы на успех, и, наконец, последнее, но не менее важное, в какой степени его образование как историка дореволюционной России способствовало его нынешней деятельности. Я

---

<sup>2</sup> Democracy in the Russian School: The Reform Movement in Education Since 1984, Westview Press. Boulder San Francisco. Oxford. 1993.

восхищаюсь и уважаю Днепрову и его команду, собранную под эгидой ВНИК. Этот коллектив зарождался и расширялся постепенно с 1986 г., отражая общий процесс развития движения в поддержку образовательной реформы.

Неудивительно, что бюрократия оказала сопротивление реформе, а Академия педагогических наук СССР (АНН) начала яростную кампанию по дискредитации как движения реформ в области образования, так и ее самых видных представителей, в том числе ВНИК «Школа».

В феврале 1987 г. группа работников просвещения, включая нескольких представителей АПН, встретила с группой писателей в Доме литераторов в Москве для обсуждения темы «Школа и общество». Представители АПН критиковали педагогику сотрудничества, но один из членов группы – Днепров выступил с ее поддержкой и призвал «возродить движение народного образования» конца XIX в., а также осуществить разгосударствление школы. Матвеев, участвовавший в этой встрече, опубликовал текст выступления Днепрову. На следующий день Борис Лихачев, лидер консерваторов в АПН СССР, грубо критиковал Днепрову за то, что тот как историк ошибся на 150 лет (Лихачев утверждал, что после правления Николая I в России не было огосударственной школы).

Накануне Всероссийского съезда учителей, который созывался для обсуждения путей реализации реформы 1984 г., Днепров опубликовал еще одну статью в «Правде» («Верю в учителя»), в которой предложил отложить общесоюзный съезд. Статья подверглась серьезной цензуре (особенно те места, в которых была критика реформы 1984 г.), но тем не менее она пустила в обращение фразу *«реформа реформы»* и связала недавнюю критику Горбачевым медленного темпа перестройки с отсутствием изменений в области образования. Второго июня 1987 г., на следующий день после появления статьи Днепрову, тогдашний Министр просвещения СССР С.Г. Щербаков объявил, что запланированный всесоюзный съезд отложен.

Продумывая стратегию образовательной реформы, Днепров в июле – августе 1987 г. совершил поездку в Эстонию для установления контактов с группой реформаторов в Министерстве образования Эстонии, работавшей над радикальными мерами в области образования. Осенью у него состоялось несколько встреч с Александром Яковлевым, ближайшим соратником Горбачева и интеллектуальным архитектором перестройки, членом Политбюро, курировавшим вопросы образования и идеологии. По предложению Яковлева и Лигачева (который собирался заменить Яковлева в этих областях) была создана группа из 5–7 человек для разработки предложений по реформе образования для Центрального комитета КПСС. Эта группа, зародыш ВНИК «Школа» представила свою «платформу» 31 декабря 1987 г. Месяцем раньше с помощью неформальных контактов Днепров преодолел цензуру влиятельных лиц из ЦК и сумел опубликовать еще одну статью («Учиться учить»), которая включала многие материалы, изъятые из его предыдущей статьи. После этого, 13 февраля 1988 г., последовала новая статья («Ведомственное самовластие»), в которой содержался призыв кардинально пересмотреть систему управления образованием и избирать советы школ, а 1 марта Днепровым были выдвинуты предложения по коренной реорганизации Академии педагогических наук СССР («Кому и как перестраивать АПН СССР»).

Днепров неоднократно называл 1988 г. важнейшим поворотным пунктом в истории образования в России, годом, когда была начата настоящая реформа «снизу», заменяя инсценированные усилия прежних лет. Этот аргумент заслуживает большого внимания, но в то же время не приходится сомневаться, что катализатором этой новой реформы «снизу» была речь «сверху» по вопросам образования, произнесенная Егором Лигачевым на Пленуме Центрального комитета 17 февраля 1988 г. Несомненно также и то, что эта речь по сути воспроизводила «платформу», подготовленную группой Днепрову, то есть в итоге воспроизводила реформаторскую инициативу низов. Лигачев перечислил беды советского образования, подверг критике бюрократию и потребовал большей самостоятельности для учителя, самоуправления для школ, включая выборы директоров школ, учреждение выборных советов школ, принятие новой программы для школ, поощрение разнообразия (конечно, в рамках единой системы образования) и создание нового поколения учебников. Лигачев также одобрил реорганизацию АПН, призвав создать «действительно новую академию, с новым уставом, новыми процедурами выборов ее членов».

События быстро следовали друг за другом. Восьмого марта 1988 г. три министерские структуры, контролировавшие школу (Государственный Комитет по профессионально-техническому образованию, Министерство просвещения и Министерство высшего и среднего специального образования) по инициативе Днепрову были объединены в Государственный комитет СССР по образованию во главе с Геннадием Ягодиным. Вначале Ягодин обратился к АПН за помощью, но, быстро разочаровавшись в АПН, он установил контакты с группой Днепрову, готовившей материалы для Пленума ЦК

КПСС, и попросил ее продолжить подготовку пакета реформ, создав независимую организацию. Так 1 июня 1988 г. был создан ВНИК «Школа».

В течение короткого времени ВНИК «Школа» разработал концепции общего образования, реорганизации системы управления образованием, реформирования Академии педагогических наук, проект Положения о школе, а также подготовил поразительное число других документов, начиная от экспериментальных учебных планов для всех разделов программ и кончая предложениями по реорганизации дошкольного образования, профессионального образования, подготовке учителей, специальному образованию, а также по проведению многочисленных социологических опросов общественного мнения и по другим вопросам, относящимся к образованию. Кроме того, ВНИК «Школа» создал отделения или «экспериментальные лаборатории» в Калининском и Первомайском районах Москвы, в Железнодорожном районе Ростова-на-Дону, в г. Урай Тюменской области, в Красноярске и в Краснодарском крае.

К этому времени АПН находилась в панике. ВНИК «Школа» был первым вызовом монополии АПН над программами обучения. Критика АПН, ставшая беспощадной после 1986 г., еще более усилилась в 1988 г. Госкомитет по образованию назначил специальную комиссию во главе с Первым заместителем министра Владимиром Шадриковым для реорганизации АПН. В августе АПН представила свои собственные Концепции. В течение следующих нескольких месяцев в прессе шла острая дискуссия. Долгожданный Всесоюзный съезд работников народного образования, созванный 20 декабря 1988 г., подавляющим большинством голосов поддержал предложения ВНИК «Школа» и выступил против платформы АПН.

Так, к началу 1989 г. движение реформ, казалось, одержало победу. После ожесточенной борьбы в 1988 г. власть бюрократии над школой была поколеблена, а сами министерства реорганизованы; монополия АПН была уничтожена, возникла новая организация – творческий союз учителей; была разработана, обсуждена и принята широкая программа образовательных реформ. Но эта программа на время повисла в воздухе, поскольку перестроечные процессы в стране явно затормозились. Только с провозглашением независимости России и с приходом к власти Бориса Ельцина началась новая эра. Именно в это время, в июле 1990 г., парламент России избрал Эдуарда Днепрова Министром образования в правительстве Ивана Силаева. Оппозиция пришла к власти.

\* \* \*

Днепрову, однако, пришлось прибегнуть к серьезной борьбе, чтобы продвинуть свою программу реформ. По его мнению, реформы в области образования будут обречены на провал, если одновременно не произойдут изменения в юридической системе, правах собственности и в политическом процессе. Поэтому, а также с целью усиления относительного веса Министерства образования в политической системе, Днепров отдал много сил политической борьбе «наверху», чем вызвал еще большее ожесточение своих противников.

В то же время Днепров начал обширную программку по реорганизации Министерства, привлечению законодательства на службу реформам и обеспечению финансовой поддержки своей политике. Ему удалось добиться значительного повышения зарплаты учителей, увеличения бюджета образования вдвое. Но эти победы, одержанные в трудной борьбе, были позже сведены на нет инфляцией.

Всероссийская конференция работников образования, состоявшаяся в марте 1991 г., одобрила предложенную Днепровым широкую стратегию реформ, направленную на помощь школе в преодолении политических и экономических проблем переходного периода. Эта стратегия была одобрена и Советом Министров Российской Федерации. 11 июля 1991 г. только что избранный Президент Борис Ельцин объявил образование приоритетной областью, подписав по инициативе Днепрова свой знаменитый Указ №1. А через несколько дней Министр опубликовал разработанный им проект «Закона об образовании», который был принят парламентом год спустя и вошел в педагогический обиход как «Закон Днепрова».

Но наряду с этими успехами сопротивление реформам продолжалось и даже возросло после того, как Министр Днепров запретил в школе военную подготовку, политическую пропаганду, партийные организации и религиозные занятия. Противодействие школьным реформам усиливалось по мере их реализации. Это противодействие подкреплялось общей активизацией сил, решивших сорвать курс реформ в России. Это были те силы, которые в итоге и организовали путч в августе 1991 г.

В начальный период школьной реформы сопротивление ей было особенно сильно в двух областях: демилитаризация школы и деполитизация образования. Будущие военные организаторы путча буквально пытались стереть в порошок Министра образования за его решение ликвидировать обязательную военную подготовку и приказ убрать все виды оружия из школы. Разгневанные генералы метали громы и молнии в адрес Министра (капитан-лейтенанта запаса), требуя аннулирования его

приказа. Этот вопрос трижды обсуждался Советом Министров Российской Федерации и каждый раз с различными результатами. Только в мае 1991 г. Совет Министров, наконец, решительно выступил в поддержку инициативы Министра образования.

Не менее драматичными были события вокруг решения Коллегий Министерства образования, принятого по инициативе Днепров в январе 1991 г., деполитизировать образование и удалить политические партии из школ. Руководство Российской коммунистической партии вместе с газетой «Правда», Госкомитетом СССР по образованию и Академией педагогических наук СССР не замедлили развязать мощную кампанию против этого решения. Днепр обвиняли во всех смертных грехах, ведущих якобы к развалу школьной системы. Использовались и более традиционные методы: угрозы вызова Министра на Политбюро РКП и исключения его из рядов партии. Но такие угрозы уже потеряли свою былую силу; ряды правоверных начали уменьшаться. Да и Днепров давно вышел из партии. Российская коммунистическая партия была организацией, от которой лучше было держаться подальше.

Вначале было пять основных препятствий на пути реализации реформы в области образования. Три из них представляли традиционные силы: партийные структуры, официальная педагогика и старый чиновничий аппарат. Два препятствия были менее традиционными: руководство армии и зарождающаяся в образовании «теневая экономика», спешившая получить прибыль, торгуя собственностью и ресурсами системы образования в обстановке преобладающего экономического и правового хаоса. Дважды в течение 1991 г. эти силы пытались парализовать реформы и одновременно заменить руководство чрезмерно независимого министерства. Но в обоих случаях им не удалось, как писали «Известия», помешать школе вступить в новую эру. В качестве одного из поводов для отстранения Днепрва оппозиция использовала то обстоятельство, что ему в июне 1991 г. была сделана операция на сердце (шунтирование). Однако министр уже через три недели после операции был на своем посту и твердо продолжал начатую им реформу.

Ранним утром 19 августа 1991 г., когда произошла злополучная попытка переворота, Днепров еще до известного обращения Бориса Ельцина к народу, дал четкую команду по своему ведомству подчиняться только Президенту России и не исполнять никаких распоряжений ГКЧП. В эти драматические августовские дни Министерство образования превратилось в своеобразный штаб сопротивления.

После провала путча в течение примерно десяти месяцев Министерство образования пользовалось беспрецедентной свободой проводить свою политику: Госкомитет по образованию был ликвидирован в ноябре. Академия педагогических наук была распущена в декабре и распространилось убеждение, что теперь, наконец, могут начаться настоящие перемены. В мае 1992 г. Министр добился одобрения долгожданного Устава неправительственных образовательных учреждений – по существу, хартии для частных школ. В июле он провел через Верховный Совет, пусть с некоторыми потерями, свой «Закон об образовании», который был признан зарубежными специалистами одним из самых демократических и прогрессивных образовательных законов в мире.

Однако с середины 1992 г. оптимизм резко пошел на убыль. Развал экономики обострил и без того серьезные проблемы школы. Зарплата учителей была уже недостаточна для обеспечения даже спартанского существования. Отчуждение среди рядовых граждан достигло угрожающих размеров в результате пресловутой «шоковой терапии». Отчаянная борьба между исполнительной и законодательной ветвями власти в Российской Федерации предельно обострила этот паралич. Комитет Верховного Совета по науке и образованию перегруппировал силы, ранее сконцентрированные вокруг АПН, и повел настоящую вендетту против Министра, вынуждая его направлять еще больше сил на «большую политику». Но Днепров был убежден, что вне этой политики, вне отстаивания общих целей демократического гражданского общества невозможны серьезные реформы в области образования. Ибо само образование он хотел выстраивать прежде всего как образец демократии, как модель гражданского общества.

\* \* \*

Днепров – интеллигент в политике, но в его работах и в его повседневной деятельности есть ощущение уверенности в себе, твердое стремление найти практические решения и применение большому разнообразию инновационных стратегий, выдвинутых педагогами, а также нетерпимое отношение к оппозиции реформам, граничащее с воинственностью. Думаю, что эта воинственность связана частично с его биографией, в частности с длительной борьбой против консервативной Академии педагогических наук. Она связана и с его темпераментом: Днепров требователен к тем, кто работает рядом с ним, практически также как он требователен к самому себе. Наконец, эта воинственность



связана с глубоким ощущением исторического момента, ощущением, что возможности, которые имеются сегодня, встречаются редко и просто не должны быть отданы пресловутой обломовщине русской интеллектуальной жизни.

Может показаться, что воинственный тон многих его работ (не только воинственный, но и боевой – благодаря тому, что он прошел подготовку в военно-морском флоте; в его работах обилие военных метафор и аналогий) говорит о том, что в этом демократе скрыты черты носителя авторитарной власти. Но в этом нет и доли правды. В одном интервью собеседник Днепрова указывает, что Министр «взял на себя ряд трудных задач», и спрашивает его, «может ли он все это выполнить». Днепров отвечает утвердительно, но добавляет: «Не при старом порядке получения приказов сверху». Когда была высказана настойчивая просьба рассказать, как он собирается «нарушать существующую практику управления с помощью приказов», он ответил: «Я бы даже не употребил слово "нарушать" ... вместо этого основным принципом должно быть: "Перестаньте командовать...". В другом месте он утверждает, что из «генерального штаба» Министерство должно превратиться в «генерального подрядчика», что оно должно руководить процессами, а не людьми, что его роль заключается в том, чтобы стимулировать и обсуждать, а не командовать.

По существу, Днепров, председательствовал при демонтаже тоталитарной системы образования, беспрецедентном в истории России. Он поощрял вариативность, энергично содействовал появлению системы частного образования, которая была бы жизнеспособной альтернативой официальной школе. Нетерпимое отношение Днепрова к оппозиции, к старой академической гвардии, вызвано их намерением присвоить риторику и идеологию движения реформ с тем, чтобы приостановить перемены или по крайней мере защитить свое собственное положение и привилегии по мере осуществления перемен. Но при этом Днепров не раз подчеркивал, что в своей политике он будет «твердым, но не карающим».

Вполне возможно, что радикальные перемены, происходящие в области образования, будут выхолощены, отброшены или полностью изменены, если мощная оппозиция против Днепрова добьется своего и заставит его уйти из министерства, или если стремительный экономический спад – намного худший, чем спад, пережитый Западом во время Великой депрессии, – не будет остановлен, или если безвыходное политическое положение не будет изменено.

По сути, есть глубокое внутреннее противоречие в том, что группа ВНИК «Школа» решила осуществить: использование школы для изменения общества. В конце концов, сам Днепров не раз подчеркивал, что был вовлечен в «большую политику», поскольку четко понимал, что, во-первых, судьба реформ в области образования зависит от перемен в экономике, а, во-вторых, что результат предлагаемых экономических реформ зависит от политических перемен и, особенно, от того, насколько руководство страны будет предано глубоким реформам.

Болезни общества, связанные с нищетой, нельзя лечить изолированно с помощью школьных программ, как бы хорошо они ни были разработаны. Таким образом, может случиться, что программа Днепрова будет предана забвению как и программа одного из самых выдающихся его предшественников – Павла Игнатьева, чья замечательная переработка царской системы образования (1915–1916) была сведена на нет войной и революцией. Возможно также, что Днепров разделит судьбу Анатолия Луначарского – Комиссара просвещения в начальный период советской власти, чьи усилия ввести прогрессивную школьную систему закончились неудачей перед лицом растущей безработицы и других социальных проблем, недостаточного финансирования и политических переворотов.

Но исторические параллели имеют свои пределы. Проблематично рассматривать русский национальный характер как неизменный (и трагический), а его историю как циклическую. Несмотря на большие трудности, стоящие перед реформаторами, сегодняшняя среда (как внешняя, так и внутренняя) весьма отличается от той среды, которая была в предыдущие годы XX в. или во время Великих реформ 1860-х гг. Страна обладает огромными ресурсами (людскими и материальными), относительно квалифицированным и умудренным опытом населением, а также постоянным потенциалом для роста и эволюции.

По иронии судьбы, пожалуй, одним из самых важных факторов, вселяющих надежду на будущее, является та самая система образования, которую Днепров и его группа справедливо хотят изменить. При всех ее недостатках советская школа помогла воспитать требовательное, критическое и проницательное население, которое сегодня добивается лучшего будущего и лучшего образования для своих детей. Взгляды Днепрова, отраженные в его книге «Четвертая школьная реформа», служат здесь убедительным выводом, поскольку они подчеркивают открытый характер предпринятого им проекта: «Реформа 1992 г. положила фундамент настоящего обновления школы. Сейчас только начала реализация ее основных стратегических линий. И этот процесс идет с трудом и с ошибками. Но в

конечном счете критерий успеха любой реформы заключается в потенциале ее развития. Мы признаем, что многие идеи и положения, принятые нами ранее, требуют развития и существенной корректировки. Только в этом случае школа сможет, наконец, идти в ногу с жизнью».

И еще несколько мыслей Э.Д. Днепрова из этой книги по поводу условий успешности любой, в том числе образовательной реформы.

«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 реализовывать.

Любое движение предполагает этапность. И любая реформа обречена на провал, если она превышает степень прочности реформируемого материала, чрезмерно упреждает "зону ближайшего развития" общественного сознания или рассчитана на повсеместное и одномоментное действие – по типу поворотов "все вдруг". Подобные повороты чреватые 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».

## ПРЕДИСЛОВИЕ

*Опыт – учитель, очень дорого берущий за уроки, но зато никто не научает лучше его.*

*Т. Карлейль*

Всякая попытка «написать историю» по ее горячим следам обжигает пальцы. Но если не пытаться это делать, исторически не осмысливать происходящее, можно получить значительно более тяжелые ожоги, или вовсе не сносить головы.

Нетрудно возразить: слишком малая дистанция от события до его анализа делает этот анализ уязвимым. Действительно, окончательно значимость и результат любых событий проявляет только Время. Но столь же очевидно, что идти по времени с закрытыми глазами, к тому же отключив компас рефлексии, т.е. постоянного самоанализа, – то же, что идти по неизведанному минному полю. Именно такие походы заканчиваются трагически, оставляя после себя миллионы жертв.

Самое ценное, что оставляет нам происходящее, – это опыт. И от того, воспользуемся ли мы этим бесценным даром жизни, и как воспользуемся – извлечем ли из него фундаментальные уроки, растратим ли на суетные дела или просто не заметим его, – зависит то, насколько мы окажемся способны к движению вперед и насколько продуктивным будет само это движение.

Необходимость постоянного осмысления происходящего в историческом контексте особенно остро обнажается на крутых поворотах жизни общества, в периоды тектонических социальных сдвигов, вызывающих, с одной стороны, опасность разрыва связи времен, а с другой, – реальные разломы во многих пластах государственной и общественной жизни. Преодоление этих разломов, выведение общества на качественно новый виток его развития и составляет основной смысл тех всеобъемлющих, глубоких реформ, которые в такие периоды становятся неизбежными и которые всегда являют собой *опорные точки исторического процесса*.

*Реформа образования – не только органическая часть этих реформ, но и условие их успешной реализации. Ибо образование – либо воспроизводство прошлого, либо «производство» будущего.*

Как и другие реформы переломных эпох, реформа образования представляет собой ключевой момент схватки старого и нового, сосуществующих обычно, в периоды относительно спокойного течения исторической жизни, в противостоянии или противоборстве, с перевесом сил на стороне старого. Эта схватка с наибольшей силой разворачивается между старой и новой философией образования, старой и новой образовательной идеологией и политикой. От исхода борьбы на этих позициях в первую очередь зависит будущая судьба образования.

Но и при положительном исходе этой борьбы реформа образования (как и реформы во всех остальных сферах государственной и общественной жизни) только тогда достигнет цели, когда не захлебнется, не выдохнется на стадии прорыва. Когда сумеет перейти из этой стадии в состояние будничного, преобразующего труда. Труд, учитывающего естественное сопротивление реформируемого материала и вместе с тем приносящего конкретные результаты, очевидный успех, которые снимают и растворяют это сопротивление.

Успех реформы определяется историческим оптимизмом, переплавленным в конкретное историческое действие. Хотя люди обычно не отдают себе отчета или мало задумываются о том, что их действия – исторические. Это, впрочем, совсем не главное. Главное – действовать. И хоть изредка, но осознавать себя в потоке Истории.

Известная и часто повторяемая мысль, что история – это политика, опрокинутая в прошлое, имеет и свой оборот: политика – это сотворение современной и будущей истории. И от того, видит ли политика только себя или видит себя в контексте истории, зависит ее способность избежать в настоящем ошибок прошлого.

В периоды крупных социально-политических сдвигов, когда каждый год – почти эпоха, даже короткие исторические дистанции, всего в несколько лет, отчетливо проявляют суть вещей и явлений, суть происходящего в жизни и на политической сцене. В нашем случае – суть происходящего в образовании.

Каждому, кто сколько-нибудь внимательно следит за этой сферой, а тем более тому, кто непосредственно связан с ней, давно очевидно, что *образование и образовательная политика уже длительное время живут раздельной, жизнью, что векторы их бытия направлены по сути в противоположные стороны*. Образование, получив мощный импульс в реформе 1992 г. уверенно вошло в стадию саморазвития. Тогда как образовательная политика все более обретала не только свой прежний административно-бюрократический характер, охранительную сущность, но и новые ради-

кально псевдорыночные, антисоциальные черты. Эти опасности все более нарастали, достигнув в 2005 г. критической черты.

Более того, эти опасности во многом усугублялись общими противоречиями политики власти в наше смутное время. В итоге все это предельно усложняло, затормаживало реформирование и развитие отечественного образования. Резко деформировало их изначальные цели и замыслы, четко провозглашенные и закреплённые в Законе РФ «Об образовании» 1992 г., который был признан ЮНЕСКО самым прогрессивным и демократическим образовательным актом в мире конца XX столетия.

Защита идейных, социально-политических, социально-педагогических оснований общественно разработанной и законодательно утверждённой реформы образования 1992 г. – дело чести передовой образовательной общественности и педагогической науки.

В этой защите компромиссы неуместны. Что вовсе не означает слепого отрицания новых реалий российской жизни. Однако необходимо, чтобы эти, отнюдь не всегда благоприятные, реалии не растоптали и признанные достоинства отечественного образования, и перспективы его обновления в соответствии с новыми, подлинными, а не примитивно «рыночными» потребностями страны и эпохи.

В свое время крупнейший деятель отечественного образования начала XX века Владимир Иванович Чарнолуский, отстаивая идейное наследие прогрессивной российской реформаторской мысли в образовании и возражая сторонникам компромиссов, выступавшим под маской «реалистов», писал: «Взвешивать "реальное соотношение сил", идти на компромиссы – это дело тех законодателей – представителей народа, которым придется в *будущем* учитывать и закреплять результаты мучительного процесса борьбы, но вовсе не дело борцов, защищающих те или иные принципы *во время* этого процесса. Их обязанность – развертывать свои идеалы во всю их величину, безбоязненно делать из них все логические выводы и вербовать около них все большую и большую армию единомышленников... ***Строго принципиальная, точная постановка вопросов как раз и является самой "реальной". ...В переходные периоды... необходимость такой прямой и принципиальной постановки вопросов необходима более чем когда-либо***<sup>3</sup>.

Эту задачу и пытается решить данная книга. Автор старался, в меру сил и возможностей, очертить как опыт российской образовательных реформы 1992 г., так и современную ситуацию в образовании и в образовательной политике и ее истоки – в контексте общих проблем страны, наметить основные болевые точки системы образования и пути их преодоления.

Задача, сформулированная выше словами В.И. Чарнолуского, побудила также дать в Приложении к первому тому живую хронику напряженнейшей борьбы вокруг подготовки реформы образования в свете общей идеологии перестройки, что получило достаточно полное отражение в статьях автора, написанных в тот период. И кроме того, включить в разные главы книги экскурсы в исходную идеологию российской образовательной реформы, а также посмотреть на эту реформу «историческими глазами», т.е. показать ее неразрывную преемственность с наследием прогрессивной отечественной педагогической мысли.

Известно: от того, ***что и как*** мы наследуем, зависит в конечном счете то, ***кем*** мы становимся. Человек никогда не поймет настоящего и не увидит будущего, если не видит и не воспринимает прошлое. Половина успехов в настоящем и будущем зависит от понимания и точной оценки прошедшего. Но историческое сознание – это не только осознание себя в историческом времени и пространстве, это – и способность принять вызов тех задач, которые история оставила нерешенными. История, имеющая продолжение, это историческая жизнь. История без продолжения – лишь пантеон.

***Российская образовательная реформа, в сущности, принимала одновременно два вызова – вызов современности и вызов незавершенного исторического действия.***

В психологии давно известен так называемый «эффект Зейгарник» (по имени открывшей его в 1920-х гг. известной советской исследовательницы Б.В. Зейгарник). Этот эффект раскрывает закономерность незавершенного действия: если действие завершено человеком, оно забывается, если не завершено – остается в его памяти.

Память общества не тождественна памяти человека. Незавершенное часто забывается обществом или заглушается в его памяти властвующей идеологией, оскопляющей общественное историческое сознание. Но есть род человеческой деятельности, который призван сохранять и эту память, и это сознание, сохранять преемственность времени. Этот род деятельности – труд историка. Труд, направленный прежде всего на передачу новым поколениям эстафеты выработанных предшественниками идей и ценностей, эстафеты незавершенных исторических действий. Чем более цивилизовано общество, тем более значим и эффективен этот труд. Тем более крепка историческая память общества. Тем

---

<sup>3</sup> Чарнолуский В.И. К школьной реформе. М., 1908. С. 3, 7 (выделено мной. – Э.Д.).

меньше незавершенности в его историческом бытии. И тем спокойнее и устойчивее оно совершает свое историческое движение.

Нам еще предстоит многое воскресить в исторической памяти народа, восстановить многие идеи и традиции, насильственно выведенные за пределы исторического обихода, из жизненного уклада, в том числе – и в сфере образования. Но с этой, исторической точки зрения, очевидно: российская образовательная реформа 1992 г. попыталась принять не только вызов современности – преодоление кризиса тоталитарной школы, но и второй, исторический вызов – преодоление незавершенности прежнего демократического школьного строительства в дореволюционной России. Строительство, имеющего богатейшие традиции и огромный энергетический, идейный потенциал.

Современному читателю, не знакомому или мало знакомому с историей отечественного образования и педагогической мысли, трудно даже представить себе то богатство наследия, весь тот блеск социально-образовательных идей, которые были оставлены нам предшественниками. Это наследие, эти идеи уже в начале XX века были, по сути, оформлены в стройную, целостную программу радикального реформирования всего школьного дела.

Первая российская революция сделала эту программу всеобщим достоянием, отлила ее во множество проектов, петиций, записок, предложений по реформированию отечественного образования, отражавших общественные требования в этой области<sup>4</sup>. *«Сущность этих общественных требований, – писал В.И. Чарнолуцкий, – сводится... к освобождению дела народного образования от мертвящей бюрократической опеки и к сосредоточению его в руках органов местного самоуправления, к глубокому и широкому его развитию на основах освобождения личности учащего и учащегося, свободы и научности преподавания, автономии школы, свободы национального и религиозного самоопределения»<sup>5</sup>.*

Всем этим требованиям, этим проектам и предложениям, которые и сегодня звучат предельно актуально, так и не суждено было осуществиться. Лишь немногие из них, на короткое время, получили свое воплощение в период «педагогического ренессанса» 1920-х гг. Но и они вскоре были «счеркнуты», преданы забвению.

Однако наследие потому и наследие, что оно неистребимо. Даже когда оно выжигается официальной педагогической наукой из педагогического сознания, оно остается в его подкорке, удерживая если не демократические ценности, то хотя бы демократические ориентиры.

Рукописи, как известно, не горят. Тем более не горят идеи. Их можно лишь упрятать на время в темницу, но нельзя сжечь. Нельзя уничтожить даже в условиях массового террора. Они ждут своего часа. Ждут многие годы, многие десятилетия. Но когда приходит этот час, – они неизменно бросают свой вызов новому поколению, проверяя уровень его готовности к свершению своего нравственного и исторического долга.

Российская образовательная реформа приняла этот вызов. Она опиралась не только на опыт последних десятилетий сопротивления тоталитарному режиму, но и на ждущее своего часа отечественное педагогическое наследие.

**Теперь несколько суждений о предмете данной книги – образовательной политике и политической истории образования.**

**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, то есть 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

---

<sup>4</sup> Общий обзор этих проектов, записок и предложений наиболее полно представлен в работах В.И. Чарнолуцкого: *Итоги общественной мысли в области образования*. СПб., 1906; *К школьной реформе*. М., 1908; *Основные вопросы организации школы в России*. СПб., 1909.

<sup>5</sup> Чарнолуцкий В.И. «Дума народного образования» и потребности страны // *Вестник воспитания*. 1913. Кн. 1. С. 23. (выделено мной – Э.Д.).

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 торжеству, не принимая в расчет ни потребности, ни внутреннюю логику развития образования.

Примерно такую ситуацию мы имеем сегодня в нашей образовательной политике.

Термин **«образовательная политика»** был введен в широкий, общероссийский оборот только в конце 1980-х гг. автором данных строк и Временным научно-исследовательским коллективом (ВНИК) «Школа», созданным в 1988 г. для подготовки реформы образования. В мировой образовательной и политической теории и практике этот термин получил распространение в начале того же десятилетия; ранее в зарубежной литературе речь шла преимущественно о *«школьной политике»*.

В советско-партийном обиходе термин «школьная политика» не употреблялся. Хотя создатель советского государства активно его использовал еще с дореволюционных времен, говоря, например, о «школьной политике рабочего класса», «школьной политике социал-демократии» и т.д. С середины 1920-х гг. этот термин был вытеснен из общественного сознания и образовательной жизни и заменен известным словосочетанием «политика коммунистической партии в области образования».

Советская официальная педагогика реагировала на это надлежащим образом, употребляя только названный речевой оборот. Даже в педагогической историографии, обращенной к отечественному прошлому, использовалась соответствующая его калька – «политика правительства (самодержавия, царизма) в области образования» (начального, среднего, профессионального, высшего и т.д.). Единственным исключением была область педагогических исследований, которая с начала 1970-х гг. стала именоваться «сравнительной педагогикой». Здесь дозволялось говорить о *«школьной политике»* в зарубежных странах, поскольку именно этот термин преимущественно использовался тогда в зарубежной образовательной теории и практике, которые и подвергались «критическому» анализу.

Попытка восстановления в правах данного термина – и соответственно понятия – применительно к отечественной действительности была предпринята в советской научной литературе только в 1985 г., когда автором этих строк был поставлен вопрос о школьной политике как сфере социально-политической деятельности в образовании и как предмете научного изучения<sup>6</sup>.

Проходившая в 1980-х гг. в советском научном, общественно-педагогическом и властно-функциональном сознании эволюция от понятия (термина) *«школьная политика»* к более широкому, объемному понятию (термину) **«образовательная политика»** была непростой. На ее пути стояло традиционное, усеченное восприятие **«народного образования»** как преимущественно школьного, без образования вузовского. Это восприятие было рождено, во-первых, функциональным разделением данных образовательных сфер на два самостоятельных ведомства, опекавших школьное, «народное образование» и образование высшее, и, во-вторых, социально-психологической демаркацией, которая и в советское время позиционировало высшее образование как нечто элитарное, как бы уже «вненародное».

Соответственно утрачивались и понимание «народного образования» как **единой образовательной системы**, с органической, неразрывной взаимосвязью всех ее компонентов, и, естественно,

<sup>6</sup> См. приложение к т. II: Днепрова Э.Д. Школьная политика: содержание понятия и аспекты изучения // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. М., 1985.

**единая социально-политическая линия** по отношению к этой системе, что также в свое время было отмечено автором данных строк<sup>7</sup>. Только после слома в 1988 г. указанного противоестественного функционально-управленческого, ведомственного барьера и создания (результате специальной записки в ЦК КПСС) единого Государственного комитета СССР по народному образованию удалось продвинуть в научном, общественном и властном сознании восприятие образования как **единой сферы** и, соответственно, восприятие политики в этой сфере как **единой образовательной политики**.

С середины 90-х гг. в реальной деятельности вновь объединенного российского Министерства образования и до настоящего времени мы имеем другую крайность – своеобразную синонимию «вузовской» и «образовательной» политики: сведение образовательной политики в основном к интересам вузов или, по сути, приватизацию вузами образовательной политики. Но это уже – предмет особого разговора, начатого нами по другому поводу и в другом месте<sup>8</sup>.

Итак, с начала 90-х гг. понятие и термин **«образовательная политика»** получили в России «вид на жительство». Однако и до сих пор они имеют ограниченное хождение. Сфера их использования – преимущественно образовательное бытие, педагогическая пресса и литература, отчасти – политическая практика. В политической же теории, которая бурно развивается в последние годы под сенью набирающей силы политологии, «образовательная политика» (как понятие и термин) блистательно отсутствует. И потому даже не трудитесь отыскивать это словосочетание в наших современных учебниках политологии.

Это обстоятельство нагляднейшим образом отражает **вторичность, остаточность** сферы образования и ее проблем в нашем политическом сознании – как **властном, так и общественном**. Между тем и исторический опыт, и современные социальные науки, и реальная социальная практика развитых стран красноречиво свидетельствуют именно о **первичности** этой сферы в социальном жизнеустройстве.

Признанная во всем развитом мире уже более четверти века назад концепция «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 90-х годов. 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, внеморального, если не антигуманитарного характера начавшихся реформ, новых, извращенных реалий «русского 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, утратили образовательную политику **и в обыденном ее понимании – как осмысленного комплекса мер по поддержанию и развитию образования, и в предельном ее значении – как общенациональной системы социальных приоритетов в образовании и целенаправленной деятельности по их претворению в жизнь**.

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.

<sup>7</sup> См.: Днепрова Э.Д. Системный подход в изучении народного образования // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. М., 1984.

<sup>8</sup> См.: Днепрова Э.Д. Три источника и три составные части нынешнего школьного кризиса. М., 1999.

В этом плане образовательная политика – *неотъемлемая, важнейшая часть общей социальной политики*, но не в ее традиционном советско-собесовском понимании – как распределение социальных подачек населению, а в ее истинном значении – как процесса выработки и реализации перспективной социальной идеологии и эффективных социальных технологий развития страны.

Мы намеренно и в первом и во втором случае – по отношению и к образовательной и к социальной политике – подчеркиваем слово «выработка». То есть ставим акцент на теоретическом мышлении в политике и ее связи с социальными науками. Поскольку горький опыт отечественной истории XX в. нагляднейше показал не только бесперспективность – трагизм упрощенных революционистских моделей развития. В безответственном социальном упрощенчестве – суть большевизма, в любых его формах, включая «рыночные».

*Подлинная, ответственная политика, в том числе и образовательная, – это в первую очередь глубокое осмысление и взвешенный выбор перспективных социальных, национальных, социокультурных целей и моделей социального развития, а затем уже – определение социальной, экономической, образовательной и прочих технологий (механизмов) их реализации.* Эти технологии (механизмы), в свою очередь, должны быть социально-национально-культуросообразны. Проще говоря, должны *отвечать интересам нации и человека, избранным во имя их блага* социальным целям.

В современном российском властном сознании все еще отсутствует адекватное понимание не только *социальной сути* образовательной политики, но и ее *системно-функциональной сути* – как объемного, многоуровневого явления, формируемого и реализуемого *не только государством, но и обществом*, и не только на федеральном, но и на региональном, муниципальном уровнях. У каждого из этих уровней есть свои, специфические задачи и функции в проведении государственно-общественной образовательной политики.

*Это разделение* – формирование и реализация образовательной политики *не только государством, но и обществом* – **корневое**. Сегодня мы заболтали, профанировали понятия «государственно-общественное» или «общественно-государственное» управление образованием. Его «общественный» компонент у нас состоит большей частью из образовательных функционеров, управленческой номенклатуры разных уровней. Потому и образовательная политика до сих пор остается сугубо государственной (и государственно-общественной). Между нынешнее тем наше государство, пораженное многими трудноизлечимыми болезнями, например спидом коррупции, еще далеко не отвечает подлинным интересам общества, нации, страны. Посему и образовательная политика не может отождествляться лишь с интересами государства.

В этом плане на данном этапе нашего общественного развития необходимо говорить не только и может быть даже не столько о государственной, сколько об *общенациональной образовательной политике*, которая складывается как равнодействующая ее государственного и общественного компонентов, то есть представляет собой *государственно-общественную образовательную политику*. И она должна быть ориентирована прежде всего на *социальный интерес*, на *социальное благо*, на потребности развития и саморазвития личности и гражданского общества.

В ретроспективном плане *образовательная политика* представляет собой *политическую историю образования*, которая строится в системе *трех координат* – *образование, общество, власть*. Это история формирования и реализации политических и социальных идей (доктрин, концепций), политического и социального курса, определяющих цели, характер и направленность развития образования. Она имеет свой специфический объект изучения: задачи и функции в сфере образования разных политических режимов и их властных структур; политическая и социальная деятельность в этой сфере институтов власти, различных политических и социальных групп, общественно-педагогического движения; законодательство в сфере образования; идеологические и политические истоки и механизмы принятия решений; роль образования в политических, социально-экономических, социокультурных процессах, происходящих в обществе, в трансформации его социального сознания, социальной структуры и т.д. В круг ее задач входит также исследование развития философии и идеологии образования, общественно-педагогической мысли, социальной психологии образовательной среды. Центральные проблемы политической истории образования – *образовательные реформы и контрреформы* как реперные моменты, определяющие прогрессивные и регрессивные процессы в образовании.



В настоящей работе образовательная политика рассматривается на протяжении последних двадцати лет, точнее – со школьной реформы 1984 г. Это и есть, собственно **новейшая политическая история отечественного образования**.

Эта история по-своему отразила тот драматический период глубоких социальных разломов в исторической жизни страны, который охватывает уже два десятилетия и который вместил в себя несколько эпох:

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

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

– *шоковые реформы и своеобразный «российский термидор»* начала 90-х годов, повлекшие за собой новое «смутное время», разграбление страны, обнищание народа и почти полное разложение государства;

– наконец, *постепенное и противоречивое восстановление, стабилизацию страны и государства* с вхождением в XXI век, еще не завершённые изменения их социального облика и бытия, 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, соответственно, неэффективной. Об этом нагляднейше свидетельствует то печальное обстоятельство, что мы сегодня, по сути, все еще стоим на пороге решения тех образовательных задач, которые были в 1992 году выдвинуты Законом «Об образовании», в 2001 году акцентированы Государственным советом Российской Федерации в «Концепции модернизации российского образования» и в 2006 году вторично требовательно заявлены Госсоветом РФ.

Это обстоятельство обусловлено глубокими, системными пороками нашей образовательной политики, которые имеют и корни в общем правительственном курсе, и самостоятельные истоки, о чем речь пойдет в книге.

Вместе с тем преимущества новейшей политической истории, в том числе и образования, заключается в том, что она всегда остается открытой – то есть оставляет возможность для выправления ситуации. 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 исторического пессимизма и исторического оптимизма.

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

И еще несколько слов о **целевых ориентирах образования и образовательной политики**.

Безусловной высшей целью и ценностью образования является **Человек**. «*Основной целью воспитания человека, – писал К.Д. Ушинский, – может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека*»<sup>9</sup>.

Эта великая гуманистическая идея выражает вечную, конечную цель образования (воспитания, в терминологии Ушинского). Но путь к этой цели тернист и долог. Он измеряется всей историей человечества, которое то создает, то разрушает условия, способствующие ее достижению.

Именно поэтому на различных конкретно-исторических этапах этой истории встают, в том числе и перед образовательной политикой, фундаментальные задачи создания такой общественной ситуации, общественной среды, в которой бы могла получить свое воплощение названная высшая цель образования. По моему убеждению, такая среда очерчивается тремя понятиями: **Гуманизм, Демократия, Социальная справедливость**. Это те общечеловеческие ценности, которые только и могут создать условия для раскрытия высшей из этих ценностей – **Человека**.

В этом смысле известный марксовый тезис – свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех, с моей точки зрения, отражает реальную истину только в перевернутом виде: свободное развитие всех есть условие свободного развития каждого.

В начале 90-х гг. XX в. Россия предприняла еще одну героическую и вновь трагическую попытку создать общество Гуманизма, Демократии и Социальной справедливости, в котором, в частно-

---

<sup>9</sup> Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. / Составитель, автор статей и комментариев Э.Д. Днепров. М.: «Дрофа», 2005. Кн. 4. С. 261.

сти, высшей целью образования должен был стать сам Человек. Но для этого на сломе эпох, в период исхода из тоталитаризма в гражданское общество, необходимо было прежде всего утвердить названные ключевые ценности этого общества.

Гуманизму, Демократии, Социальной справедливости надо учить – в самом широком смысле этого слова (воспитывать, формировать, делать естественной потребностью, необходимостью, органической частью человеческого бытия). Надо мягко, терпеливо, но неуклонно выращивать их в личном и общественном сознании, которые ранее, почти всей историей России, были изолированы от этих ценностей и понятий.

**Отсюда первейшая, фундаментальная, конкретно-историческая задача образования и образовательной политики той поры – научить личность и народ распоряжаться собственной судьбой во имя личностного и общего блага.** Отсюда социальное, нравственное кредо и образовательной политики и реформаторов образования той эпохи: **«Образование – для Гуманизма, Демократии и Социальной справедливости».**

Сегодня все эти понятия не модны. Более того, они дискредитированы нуворишами от власти и бизнеса, которые предали все эти ценности ради собственного обогащения, разграбив народ и страну.

Но ценности – на то и ценности, что они сохраняют свое вечное социальное и нравственное значение вне зависимости от отношения к ним сановных временщиков и обслуживающей их чиновной челяди. Более того, все, что произошло со страной, только укрепило **корневую, системообразующую российскую национальную ценность – социальную справедливость.** И это вселяет надежду на возрождение страны.

Каждое новое поколение открывает и пытается достичь все эти ценности заново. И в каждом из живущих поколений есть множество людей, свято хранящих эти ценности. На таких людях и стоит жизнь. На таких людях держится и подлинное **Образование.**

**Я склоняю перед ними голову и посвящаю им это издание.**

Особую благодарность я приношу тем, с кем связала меня судьба в деле реформирования и развития образования, кто сыграл в этом деле видную роль, сохранив ему верность, несмотря на тяжелейшие испытания прошедшего двадцатилетия.

Это – прежде всего, выдающийся ученый и общественный деятель, человек редкостных качеств, мальчишкой добровольно ушедший на фронт, мой старший друг и учитель, с которым я прошел рука об руку последние четверть века, организатор и первый президент Российской академии образования **Артур Владимирович Петровский.**

Это – светлой памяти духовные отцы перестройки российского образования, выдающиеся педагогические публицисты **Владимир Федорович Матвеев и Симон Львович Соловейчик.**

Это – зачинатели обновления отечественного образования руководители Госкомитета СССР по народному образованию **Геннадий Алексеевич Ягодин, Владимир Дмитриевич Шадриков, Феликс Иванович Перегудов,** которого сегодня, увы, нет с нами; светлая партийная когорта, которая помогла образовательной реформе стать на ноги – прежде всего незабвенный **Александр Николаевич Яковлев, Виктор Васильевич Рябов, Мария Николаевна Лазутова;** мои коллеги – министры образования, академики РАО **Евгений Викторович Ткаченко, Владимир Георгиевич Кинелев, Александр Николаевич Тихонов, Владимир Михайлович Филиппов.**

Это – крупные ученые, академики РАО, мои друзья **Шалва Александрович Амонашвили, Володар Викторович Краевский и Николай Николаевич Нечаев,** а также **Марьяна Михайловна Безруких, Игорь Васильевич Бестужев-Лада, Евгения Васильевна Бондаревская, Владимир Пантелеймонович Борисенков, Людмила Алексеевна Вербицкая, Геннадий Никандрович Волков, Григорий Давыдович Глейзер, Генриетта Григорьевна Граник, Анатолий Андреевич Греков, Семен Филиппович Егоров, Владимир Ильич Загвязинский, Ирина Алексеевна Зимняя, Владимир Петрович Зинченко, Василий Максимилианович Жураковский, Михаил Иванович Кондаков, Виталий Григорьевич Костомаров, Михаил Львович Левицкий, Альберт Анатольевич Лиханов, Николай Николаевич Малафеев, Эдуард Анатольевич Манушин, Виктор Леонидович Матросов, Владимир Михайлович Мунипов, Борис Михайлович Неменский, Александр Михайлович Новиков, Валерий Алексеевич Поляков, Владимир Александрович Пономаренко, Виталий Васильевич Рубцов, Виталий Александрович Сластенин, Вениамин Сергеевич Соколов, Дебора Ароновна Фабер, Георгий Николаевич Филонов. Ирина Ивановна Халева, Си-**

гурд *Оттович Шмидт*; светлой памяти *Василий Васильевич Давыдов*, *Ролан Антонович Быков*, *Сергей Яковлевич Батышев*, *Феликс Трофимович Михайлов*, *Иван Федорович Протченко*; мудрейший и не по времени честнейший человек, открыто бросивший незадолго до смерти перчатку нынешнему насквозь коррумпированному руководству РАО, мой старший друг и учитель *Алексей Иванович Пискунов*, который сорок пять лет назад привел меня в историю образования и педагогики.

Это – талантливая «вниковская» молодежь, а теперь уже многие из них – академики и члены-корреспонденты РАО: мои друзья *Владимир Самуилович Собкин*, *Борис Михайлович Бим-Бад*, *Михаил Николаевич Кузьмин*, *Валерий Маратович Пивоваров*, и коллеги *Александр Михайлович Абрамов*, *Юрий Вячеславович Громыко*, *Владимир Семенович Лазарев*, *Валерий Степанович Лысенко*, *Вадим Артурович Петровский*, *Виктор Иванович Слободчиков*, *Елена Олеговна Смирнова*, *Анатолий Маркович Цирульников*, безвременно ушедший неподражаемый *Олег Семенович Газман*. Всегда нам помогавшие члены академии мои друзья *Михаил Юрьевич Кондратьев*, *Изабелла Борисовна Котова* и *Владимир Филиппович Кривошеев*, а также *Михаил Викторович Богуславский*, *Дмитрий Дмитриевич Зуев*, *Олег Ермолаевич Лебедев*, *Игорь Павлович Смирнов*.

Это – заместители министра образования, многие из которых также прошли школу ВНИКа: *Владимир Борисович Новицкий*, *Евгений Борисович Куркин*, *Евгений Федорович Сабуров*, *Санал Алексеевич Бадмаев*, *Александр Григорьевич Асмолов*, *Эдуард Михайлович Никитин*; сотрудники, являвшиеся стержнем и украшением министерства: *Аркадий Гельевич Аркадьев*, *Анатолий Витальевич Баранников*, *Владимир Константинович Бацын*, *Виктор Александрович Болотов*, *Евгений Яковлевич Бутко*, *Сергей Борисович Грамолин*, *Александр Владимирович Демидов*, *Анатолий Павлович Киселев*, *Елена Александровна Ленская*, *Маргарита Романовна Леонтьева*, *Геннадий Борисович Макаров*, *Елена Аркадьевна Подосенова*, *Ирина Анатольевна Петрова*, ушедшие от нас *Алексей Константинович Бруднов*, *Рина Борисовна Стеркина*, *Константин Алексеевич Торбин*.

Это – выдвинувшая меня для избрания на должность Министра образования РФ великолепная московская команда во главе с блестящим руководителем образования мирового класса, Председателем Московского Департамента образования, академиком РАО *Любовью Петровной Кезиной*, а также ее заместителем *Ларисой Евгеньевной Курнешовой*, председателем Комиссии по образованию и науке Мосгордумы *Евгением Абрамовичем Бунимовичем*; уникальные московские директора школ – талантливые педагоги *Леонид Исидорович Мильграм*, *Александр Наумович Тубельский*, *Анатолий Георгиевич Каспаржак*, *Александр Семенович Бубман*, *Ефим Лазаревич Рачевский*, стоящие в первом ряду теоретиков образования *Евгений Александрович Ямбург*, *Анатолий Аркадьевич Пинский* и многие другие.

Это – питерская команда высококлассных педагогов первого Российского педагогического университета им. А.И. Герцена во главе с академиками РАО, ректором *Геннадием Алексеевичем Бордовским* и заведующей кафедрой педагогики *Зинаидой Ивановной Васильевой*, где я защищал докторскую диссертацию по педагогике.

Это мои руководители и коллеги по Аналитическому совету и Аналитическому центру Президента РФ – крупные государственные и общественные деятели, видные политологи: *Сергей Александрович Филатов*, *Сергей Николаевич Красавченко*, *Евгений Григорьевич Ясин*, *Георгий Александрович Сатаров*, *Александр Яковлевич Лившиц*, *Николай Григорьевич Малышев*, *Эмиль Абрамович Паин*, *Леонид Викторович Смирнягин*, *Николай Петрович Попов*, *Марк Юрьевич Урнов*, *Михаил Геннадиевич Делягин*, а также *Александр Сергеевич Терехин*, *Лариса Александровна Федюхина* и т.д.

Это – мои коллеги по Государственному университету – Высшая школа экономики, возглавляемые ее ректором, идеологом модернизации образования *Ярославом Ивановичем Кузьминовым*, взявшие на себя труд по разработке программы этой модернизации: *Лев Ильич Якобсон*, *Лев Львович Любимов*, *Борис Львович Рудник*, *Олег Борисович Кабанов*, *Ирина Всеволодовна* и *Татьяна Всеволодовна Абанкины* и др.

Это мои коллеги по Рабочей группе Государственного совета Российской Федерации, которые дважды разрабатывали, по поручению Администрации Президента РФ, базовые документы, определяющие генеральные задачи и приоритетные направления развития образования в России, а также

систему мер, обеспечивающих это развитие (в 2001 г. – Концепцию модернизации российского образования и в 2006 г. – Стратегию и программу развития образования в Российской Федерации): руководитель Рабочей группы, Глава Республика Карелия *Сергей Леонидович Катанандов* и его заместитель, человек редкостной чистоты и преданности делу, Министр образования Республики Карелия *Галина Анатольевна Разбивная*; мой соавтор по двум названным докладам Рабочей группы *Сергей Юрьевич Степанов*, активнейшие участники их подготовки *Владимир Борисович Лившиц*, *Григорий Артемович Балыхин*, *Владимир Алексеевич Зернов*, *Виктор Михайлович Демин*, *Виктор Антонович Садовничий* и др., а также инициаторы и движители этой работы помощник Президента РФ, секретарь Госсовета России *Александр Сергеевич Абрамов*, сотрудники Администрации Президента РФ *Петр Петрович Скороспелов*, *Анатолий Васильевич Емельяненко*, *Олеся Ивановна Иванова*.

Это – тот творческий, уникально работоспособный, высококлассный коллектив – триста подлинных профи (из РАН, РАО, вузов, школ) – академических, вузовских, учительских, с которым мне, совместно с *Аркадием Гельевичем Аркадьевым*, выпала честь разрабатывать новый стандарт общего среднего образования. Это, прежде всего, члены концептуальной группы и руководители предметных групп *Дмитрий Дмитриевич Утешинский*, *Владимир Сергеевич Автономов*, *Инесса Львовна Бим*, *Леонид Наумович Боголюбов*, *Александр Андреевич Кузнецов*, *Людмила Владимировна Школяр*, *Елена Александровна Быстрова*, *Наталья Федоровна Виноградова*, *Ольга Макаровна Александрова*, *Алексей Миронович Водянский*, *Марина Юрьевна Демидова*, *Георгий Владимирович Дорофеев*, *Любовь Георгиевна Емохонова*, *Анатолий Никифорович Захлебный*, *Елена Андреевна Зинина*, *Татьяна Владимировна Иванова*, *Ада Александровна Каверина*, *Александр Анатольевич Карачев*, *Владимир Сергеевич Кузин*, *Николай Егорович Кузьменко*, *Светлана Ивановна Львова*, *Анатолий Петрович Матвеев*, *Борис Иванович Мишин*, *Владимир Александрович Орлов*, *Александр Юрьевич Пентин*, *Наталья Николаевна Петрова*, *Михаил Викторович Пономарев*, *Марина Юрьевна Рослова*, *Лидия Макаровна Рыбченкова*, *Алексей Львович Семенов*, *Вероника Всеволодовна Спасская*, *Меджи Валентиновна Черкеева*.

Это – локомотивные, инновационные команды: «Эврики» во главе с талантливым педагогическим публицистом и организатором *Александром Изотовичем Адамским*; Национального фонда подготовки кадров, руководимого блестящим менеджером *Еленой Николаевной Соболевой*; Кубанского края, мотором которой с «вникновских» времен является *Любовь Александровна Дубова*; первой российской федеральной площадки в Сочи с ее лидерами *Иваном Ивановичем Продановым* и *Ириной Михайловной Бадаян*; чувашская команда, руководимая президентом республики *Николаем Васильевичем Федоровым*, настоящим и бывшим министрами *Галиной Петровной Черновой* и *Владимиром Даниловичем Даниловым*; деятельная красноярская команда, созданная одним из наиболее ярких наших педагогов *Исаком Давидовичем Фруминьм*, новаторская самарская команда, возглавляемая умницей *Ефимом Яковлевичем Коганом* и многие, многие другие, перечислить которые просто невозможно.

Это – коллективы ведущих педагогических изданий: «Учительской газеты» с ее главным редактором *Петром Григорьевичем Положевым* и «Первое сентября» во главе с *Артемом Симоновичем Соловейчиком*, а также известные педагогические публицисты *Олег Петрович Матянин*, *Юрий Михайлович Ковешников*, *Ольга Владиславовна Мариничева*, *Софья Львовна Книжник*, *Антон Олегович Зверев*, *Андрей Игоревич Лотов* и др.

Это – многие члены Совета Федерации и депутаты Государственной Думы РФ, в полемике и сотрудничестве с которыми вырабатывались оптимальные решения, находились общие подходы и с которыми нас тесно объединила борьба против антисоциального курса образовательной политики последних лет, прежде всего: *Виктор Евграфович Шудегов*, *Зинаида Федоровна Драгункина*, *Людмила Борисовна Нарусова*, *Жорес Иванович Алферов*, *Сергей Юрьевич Глазьев*, *Оксана Генриховна Дмитриева*, *Андрей Афанасьевич Коккошин*, *Иван Иванович Мельников*, *Олег Николаевич Смолин*, *Тамара Анатольевна Фальцова*, *Александр Владимирович Шишилов* и многие другие.

Это – наш отраслевой профсоюз, всегда активно защищавший интересы работников образования, с его энергичными лидерами: *Галиной Ивановной Меркуловой*, *Владимиром Николаевичем Дудиньм*, *Татьяной Викторовной Куприяновой* и светлейшей памяти мужественным руководителем профсоюза в 90-х годах *Владимиром Михайловичем Яковлевым*.

Это, наконец, – страдательная сторона всех моих злоключений и тем не менее мои первые помощники и тыловые силы: жена *Раиса Федоровна Усачева* и мой неизменный секретарь и друг *Татьяна Николаевна Храпунова*.

Это – несть числа замечательным людям, составляющим соль земли, с которыми щедро сводила меня жизнь на разных дорогах и перекрестках этого трудно проходимого двадцатилетия.

***Низкий всем вам поклон.***

# ЧАСТЬ I.

## Российская реформа образования 1992 года и конец тоталитарной эпохи

### 1. Исторический опыт реформ образования в России

*Полнее сознавая прошедшее, мы уясняем современное;  
глубже опускаясь в смысл былого – раскрываем смысл грядущего;  
глядя назад – шагаем вперед...*

**А.И. Герцен**

#### ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Размышляя над кардинальными проблемами современности, всякий сколько-нибудь просвещенный человек не может не видеть, что их истоки лежат в прошлом. Что без выявления и познания этих истоков современные проблемы вряд ли могут быть успешно разрешены. Это очевидное обстоятельство приводит к выводу о наличии в историческом процессе таких постоянно действующих факторов, которые не только связывают историю с современностью, но и в значительной мере детерминируют современность историей. Выявление и анализ таких факторов, прочеркивающих сквозные линии в историческом пространстве (от прошлого к современному и будущему), – **основная задача всякого мыслящего историка и политика.**

Эти две профессии, два рода занятий весьма схожи. Они имеют одну природу. Цель первой – познание закономерностей исторического развития. Цель второй – выбор оптимальной системы действий в рамках этих закономерностей.

Обращение к истории, углубленное внимание к прошлому – одна из характернейших черт любой переломной эпохи. Когда общество открывает для себя новые интересы, когда перед ним возникает новая цель, оно, как писал В.О. Ключевский, «ищет и исторического оправдания этим интересам и практических указаний на средства к достижению этой цели».

Всякое Откровение – благо. Сегодняшнее историческое откровение благо тройное: оно вселяет надежды на окончание прежней «непредсказуемости» нашей истории; оно порывает с тоталитарной исторической индоктринацией, которая долгие годы деформировала историческое сознание и историческую память общества; оно восстанавливает в обществе чувство исторической преемственности, принадлежности к истории.

И все же отношение к истории по принципу «пока гром не грянет, мужик не перекрестится» – не лучшее из отношений. **Историческое сознание должно стать опорной, органической частью современного общественного сознания.** Поскольку история – это не отстраненная от современности «вещь в себе», а постоянно воздействующий на нее фактор. Она каждодневно пронизывает, держит под своим током современность, которая также каждодневно, переворачивая очередную страницу своего календаря, становится частью истории. В истории лежат как корни кардинальных современных проблем, так и многие ключи к их решению. И чем более взвешенно общество будет проверять себя историей, чем пристальнее будет смотреть на современность через призму истории, а на историю – через призму современности, тем эффективней и безошибочней будет его путь вперед. **Ибо общество продвигается вперед настолько, насколько извлекает уроки из своей истории.**

Сказанное в полной мере относится и к политической истории образования, в частности к тем урокам, которые дает история отечественных образовательных реформ, равно как и контрреформ. Таких реформ в истории нашего образования было немало, но большей частью они не затрагивали коренных основ образования, фундамента школьного дела. Они шли преимущественно в рамках существовавшей образовательной системы и сводились к частичным ее усовершенствованиям, некоторым структурным изменениям, латанию «тришкиного кафтана» содержания образования.

В этом реформаторском мелколесье ярко выделяются **три крупные, фундаментальные реформы**, которые коренным образом меняли облик школы, ее цели и ценности, содержание образования, весь внутренний строй образовательной системы. **Даты этих реформ – 1804 год** («дней александровых прекрасное начало»), **1864 год** («эпоха Великих реформ»), **1918 год** (заря надежд «социалистического Возрождения»). Каждая из этих реформ, опираясь на основополагающие идеи своего времени, создавала новую концепцию, более того, – новую парадигму образования, выстраивала це-

лостную модель новой образовательной системы. В этом ряду радикальных образовательных реформ стоит и **реформа 1992 года, по сути четвертая крупная реформа образования в России.**

Именно эти три названные образовательные реформы оставили наиболее глубокий след в истории отечественного образования, неся в себе существенный заряд его гуманистического развития. И потому именно они вызвали мощные волны контрреформ, пытавшихся смять или, по крайней мере, локализовать их влияние.

## УРОКИ ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ И КОНТРРЕФОРМ

Реверсивное развитие отечественного образования в XIX – начале XX вв. в постоянном противоборстве реформ и контрреформ отражало общую противоречивость процесса модернизации, «догоняющего развития» России, жесткое противостояние в нем двух стержневых тенденций – прогресса и стагнации. Политические истоки этого противостояния лежали в самой имперской модели общества, в неспособности и нежелании абсолютистского режима идти по пути последовательного реформаторства. Такое реформаторство неизбежно вело бы к постепенному саморазрушению режима. Нескончаемое же уклонение от него, его оттягивание привело к обвальному падению самодержавия, к его краху.

Иными словами, и реформы, и уклонение от них, и попытки заморозить процесс модернизации России с помощью контрреформ имели в исторической перспективе один и тот же результат – смену режима. Вопрос состоял лишь в том, будет ли эта смена эволюционной или революционной. Самодержавие «предпочло» второе.

И вместе с тем, помимо общих отражений в сфере образования реформаторских и контрреформаторских тенденций российской жизни, образование само по себе выступало не только как *объект, но и как субъект модернизации страны*. Оно ускоряло этот процесс, способствовало росту самосознания общества, изменению его социальной стратификации, просвещению народа и т.д. В этом своем качестве оно являлось отнюдь не однозначным благом для имперского режима. Образование было орудием обоюдоострым. Оно могло служить режиму, но могло быть повернуто и против него, создавая явную угрозу существующему порядку. Как писал А.И. Герцен, «образование у нас отрывает молодого человека от безнравственной почвы, гуманизирует его, превращает в цивилизованное существо и противопоставляет официальной России... это источник революционных настроений»<sup>10</sup>.

Абсолютизм постоянно находился перед дилеммой – необходимости развития образования, что вызывалось потребностями социально-экономической эволюции страны, и столь же очевидной для него необходимости нейтрализации «дурных последствий» этого развития. Чем более интенсивно шло распространение образования, тем опасней становились его последствия. И тем настоятельнее вставала перед властью задача овладения технологией затупления «опасного» конца образования и заострения его «полезного» конца.

Эта технология и отрабатывалась посредством образовательных контрреформ, которые нередко вызревали уже в ходе подготовки и проведения самих реформ, питаясь их слабостями и противоречивостью. Контрреформаторская деятельность власти не всегда имела равный успех. Николаевская школьная контрреформа 1828–1835 гг. в значительной мере локализовала александровскую реформу 1803–1804 гг. (Сталинские акции 1930-х гг. попросту стерли с лица образования то, что было внесено в него в 1918 – начале 1920-х гг.) Наиболее устойчивой и долговечной, наиболее эффективной по своим последствиям оказалась, благодаря общественной поддержке, образовательная реформа 1860-х гг., несмотря на два вала фронтальных контрреформ, обрушившихся на российское образование – в 1870-х гг., еще до наступления «эры контрреформ», и с началом этой эры – в 1880-х гг.

В России общественный фактор развития образования, подготовки и проведения образовательных реформ активно проявил себя довольно поздно – во второй половине XIX столетия. До этого общество было фактически отстранено от школьного строительства. Государство выстраивало образовательную систему «сверху», самостоятельно, исходя преимущественно из своих интересов. При Петре I эта система имела сугубо *прагматический, утилитарно-профессиональный характер*. В екатерининский период «просвещенного абсолютизма» намечается *ее переориентация с профессиональной на общеобразовательную*. В дальнейшем колебания правительства между этими двумя образовательными полюсами, часто вызываемые сугубо политическими соображениями, в значи-

<sup>10</sup> Герцен А.И. Собр. соч. Т. XII. М., 1957. С. 188–189.

*тельной мере определяли характер и облик российской системы образования на том или ином этапе ее развития.*

Александровская образовательная реформа начала XIX столетия, опираясь на незавершенные начинания Екатерины II, имела с ними общий идейный знаменатель – просветительство. Эта реформа была одной из наиболее либеральных. Она строилась на принципах всеобщности образования и предусматривала создание единой образовательной системы, четко сохраняя преемственность всех ее ступеней. Одновременно создавалась и единая система управления образованием на базе вновь учрежденных Министерства народного просвещения и учебных округов. Государство брало на себя финансирование средней и высшей школы, оставляя начальное образование «просвещенной и благонамеренной попечительности самих помещиков». Такой «попечительности», однако, не обнаружилось. Выстроенная лестница оказалась без нижних ступеней. И в этом была одна из основных слабостей александровской образовательной реформы.

Такой способ построения образовательной системы – не с нижних, а с верхних ее этажей – резко критиковал К.Д. Ушинский, который в 1861 году в статье «Вопросы о народных школах» писал, что «в основу всяких прочных улучшений в народном быте должна, необходимо, неизбежно лечь *народная школа*»<sup>11</sup>. Но еще за полвека до него на этот счет не менее резко высказывался М.М. Сперанский в записке «Предварительные рассуждения о просвещении в России вообще»: «Здравый смысл требует начинать вещи с их оснований и вести к совершенству постепенно, и, следовательно, должно было бы начать народными школами и кончить Академией»<sup>12</sup>. Создание Академии Наук задолго до построения сколько-нибудь стройной системы школ и невнимание правительства к низшим ступеням образования было, по мнению Сперанского, основной причиной ничтожных результатов образовательной политики самодержавия.

Названная причина была действительно весомой. Но существовала и другая, более фундаментальная. И она все явственнее обнаруживала себя уже со времен Сперанского – отторжение самодержавием общественных сил от участия в деле образования. Это отторжение не только постоянно тормозило развитие школьного дела, но и сковывало, опустошало его внутреннюю жизнь. Ибо школа как общественный институт не может жить только на «государственном дыхании». Рано или поздно у нее наступает кислородное голодание, и тогда общество вынуждено приходить ей на помощь. Что и произошло во второй половине 1850-х гг., когда Россия избавилась от давящей плиты николаевского режима.

В дореволюционный период путь российского общества от его абсолютной безучастности в деле образования до противоборства с правительством на этом поприще по-своему отразил общую эволюцию его взаимоотношений с государством на протяжении XVIII – начала XX вв. Эта эволюция, незамеченная педагогической историографией, прошла несколько основных ступеней: полная идентификация общества и государства, их переплетение в форме служилого государства при Петре (и создание в это время соответствующей «служилой» школы); начало ломки социального консенсуса, отчуждения общества от государства во второй половине XVIII в., и ответ на это в виде политики «просвещенного абсолютизма» (который предпринял неудавшуюся попытку создания общей школьной системы по австрийскому образцу); сохранение относительного единства общества и правительства в начале царствования Александра I (в частности, при проведении первой органической школьной реформы в России) и раскол этого единства в конце царствования; углубление этого раскола в годы николаевского застоя (поставившего охранительные шлюзы на пути развития образования и уравнившего школу с казармой); временное восстановление сотрудничества общества и правительства в период «великих реформ» 1860-х гг. (вторая органическая, системная реформа в сфере образования); разрыв этого сотрудничества и прямое противостояние общества и государства в период контрреформ 1870–1880-х гг. (которые пробили себе дорогу прежде всего в школьном деле); усиление противоборства общества и власти на рубеже XIX–XX вв. и прямая их схватка в начале XX столетия (когда самодержавием были смяты все подготовленные проекты новых, крупных школьных реформ).

В новейшей же истории отечественного образования, в годы советского тоталитаризма путь взаимоотношений государства и общества был намного жестче и короче. Иллюзия слияния интересов общества и молодого социалистического государства, родившаяся на волне восходящей образовательной реформы, рассеялась весьма скоро. В ходе начавшегося в 1930-х гг. школьного контрреформаторства общество было попросту отброшено на полстолетия за порог «новой социалистической школы».

**Школьная реформа 1860-х годов**, проведенная одним из лидеров реформаторского крыла в

<sup>11</sup> Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. М., 2005. Кн. 2. С. 40.

<sup>12</sup> См.: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 49.



правительстве, которое тогда называли «партией прогресса», – министром народного просвещения А.В. Головинным, *явилась переломным моментом в истории отечественного образования. Она определила главное направление дальнейшего движения образования*, которое в итоге не смогла перебороть вся последующая контрреформаторская деятельность самодержавного правительства.

Эта реформа, подготовка которой во многом предваряла разработку основ остальных преобразований 1860-х гг., была беспрецедентна по своей глубине и имела комплексный, системный характер. Она затрагивала почти все звенья системы образования, выстраивая отсутствующие ее компоненты. В ходе этой реформы впервые был заложен прочный фундамент начальной народной школы; пересмотрены основания средней школы, где общеобразовательная направленность сменила прежний утилитаризм; сформирована отсутствовавшая ранее стройная система женского образования; созданы предпосылки для развития педагогического, профессионального, внешкольного образования, для обновления высшей школы, которая получила самый либеральный в отечественной истории университетский устав 1863 года.

Школьная реформа 1860-х гг. утверждала всесловность как коренной институциональный принцип образования, который *de jure* был заложен еще реформой 1804 г., но *de facto* перечеркнут николаевской контрреформой<sup>13</sup>. Она открывала широкий простор для общественной и частной инициативы в образовании, для педагогической самостоятельности школ и развития учительского творчества.

Одним из важнейших достоинств реформы было то, что она впервые в России вносила зримые черты *государственно-общественной системы управления образованием*. Элементы этой системы были, в частности, представлены в деятельности губернских и уездных училищных советов (ведавших начальной народной школой), куда входили представители земства, и особенно широко – в попечительских советах женских гимназий, имевших самые широкие права и полномочия, поскольку женская средняя школа, в отличие от мужской, содержалась главным образом на общественные средства. Эти советы решали не только хозяйственные вопросы, но и проблемы образовательного процесса, вплоть до подбора педагогических кадров. Позднее, в 1870–1890-х гг. в десятках земских ходатайств содержалась просьба о предоставлении аналогичных прав и полномочий мужской средней школе. Но времена уже изменились. Ходатайства остались без ответа. Да и в самой женской школе началось урезание прав этих советов.

В итоге, из эпохи реформ 1860-х гг. отечественная школа выходила существенно обновленной. Несмотря на все потери, которые понесли эти реформы в ходе их законодательного утверждения. В результате реформ школа обрела надежные основания для своего развития. Важнейшим из них был **новый мощный фактор этого развития**, стремительно вошедший в жизнь российской школы, – **общественная деятельность, общественная инициатива**. Неслучайно сам термин «*общественно-педагогическое движение*» в историческом сознании связывался преимущественно с эпохой «шестидесятых годов». Хотя первые шаги общественной деятельности в области просвещения, образования были предприняты в России задолго до этого (достаточно вспомнить начинания Н.И. Новикова, декабристов и многие другие).

Общественно-педагогическое движение представляет собой знаменательный и во многом еще не познанный феномен российской жизни, проявившийся в разных его формах и гранях на протяжении всей дальнейшей предоктябрьской и первых лет послеоктябрьской отечественной истории. 60-е гг. XIX столетия были лишь началом общественно-педагогического движения, ставшего слагаемым общей освободительной борьбы. В последующий период, конституцируясь как самостоятельный вид общественной деятельности, оно существенно расширяет сферу своего влияния, укрепляет свои институты (педагогические общества, комитеты и общества грамотности, педагогические съезды и

---

<sup>13</sup> В историко-педагогической и (за редким исключением) исторической литературе понятие «*всесловность*» и «*бессловность*» не различаются, употребляются как синонимы. Однако между ними лежит глубокое качественное различие, что не в пример историкам, неплохо понимали деятели рассматриваемой эпохи. В декабре 1873 г. шеф жандармов граф П.А. Шувалов, обосновывая необходимость расширения социальной базы самодержавия, замечал в одном из писем: «У меня сформировалась в голове маленькая программа, которую я выражу в двух словах: *всесловность, но не бессловность*, – дружное *соединение* сословий в видах общей государственной пользы, *но никак не поглощение их в одну безличную народную массу*. В Остзейском крае крестьянин точно также свободен, как и в империи, но помещик сохранил попечительство над церковью, над школой, над волостью. Порядки эти к дурному не ведут, и я не вижу причины, почему бы нам их отсюда не признать». (См.: Оржиховский М.В. Третье отделение // Вопросы истории. 1972. № 2. С. 114.)

В теоретическом плане: всесловность – категория переходного общества, означающая юридическое равенство сословий; бессловность – категория гражданского, индустриального (в марксистской терминологии – капиталистического) общества. Соответственно между «*всесловной*» и «*бессловной*» школой лежит глубочайший цивилизационный (в марксистской парадигме – формационный) сдвиг. Легкость смешения указанных понятий – одно из свидетельств слабости категориального аппарата нашей педагогической историографии.

съезды по народному образованию, педагогическую журналистику и т.д.), обогащает формы и направления воздействия на школьное дело и педагогическую мысль, вбирает в себя значительную часть земской деятельности.

Постепенно общественно-педагогическое движение включает в свою орбиту практически все звенья народного образования, формирует его «неправительственную» сферу, достраивает те его компоненты, к которым не проявляет интереса самодержавное государство. Своего апогея это движение достигло в 90–900-е гг., когда оно обрело наибольшую силу и наибольший размах. (Данный период наивысшего расцвета общественно-педагогического движения был старательно обойден советской историко-педагогической литературой, поскольку В.И. Ленин скептически называл это движение «культуриничеством». Внимание историков сосредотачивалось лишь на деятельности РСДРП в области образования.)

*Общественно-педагогическое движение, центральными задачами которого были борьба с монополией правительства в области образования, демократизация школьного дела, создание и развитие отсутствующих звеньев образовательной системы, стало одной из важнейших и наиболее массовых сфер приложения общественных сил.* В лице этих сил государство обрело сильного соперника на поприще образования. Между ними разворачивается энергичная борьба, в ходе которой государство всячески стремится удержать свою монополию на школу.

Все активнее вмешиваясь во второй половине XIX в. в разрастающееся школьное дело, непрерывно перестраивая его, чтобы в динамично изменяющихся условиях не выпустить из своих рук школу и приспособить ее к своим интересам, правительство пытается сохранить и, более того, усилить *чисто государственный характер* системы образования. Это, однако, ему не удается. Под давлением общества крепнет и расширяется обратная тенденция – отдельные звенья школы вырываются из государственной сферы, многие из них обретают – если не юридически, то фактически – *неправительственный характер*.

Таким образом, в жизни отечественного образования с вступлением России в эпоху капитализма получают широкое развитие два встречных, противоборствующих процесса. Государство все более наращивает свое участие в деле образования, но образование все более уходит из его рук, превращаясь в важнейшую функцию общества. И чем шире образование входит в сферу общественной практики, тем жестче становится государственный контроль, тем активнее попытки самодержавия пресечь общественную инициативу, вновь полностью огосударствить школу.

Все эти попытки, несмотря на их жесткость и решительность, имели свои пределы. В качестве таковых выступали и потребности социально-экономического развития страны, и неудовлетворяемые самодержавием запросы на образование отдельных имущих слоев населения, и минимальное участие государства в финансировании многих звеньев школы и т.д. В итоге происходит своеобразное *размежевание сфер решающего влияния*. Государство оставляет за собой основные образовательные бастионы – мужскую высшую, среднюю, педагогическую (и, естественно, военную и духовную) школу. Общество берет на себя начальное народное, профессионально-техническое, женское, дошкольное и внешкольное образование, вмешиваясь частично и в те области школьного дела, которые почти всецело замкнуло на себя правительство. Характер и степень этого размежевания были различными на разных этапах развития образования, как различна была и мера жесткости правительственного контроля над разными звеньями школы в зависимости от социально-экономической и политической конъюнктуры.

Это размежевание ни в какой мере не устраивало самодержавие. И потому для его устранения правительство постоянно возобновляло попятное движение, предпринимало возвратные шаги. Но в истории, как афористично заметил Н.Я. Эйдельман, «ходы обратно не берутся, и даже когда кажется, что берутся, это уже совсем другие ходы»<sup>14</sup>.

Образовательные контрреформы (и в дореволюционное, и в советское время) по своим задачам, однако, представляли собой отнюдь не только «обратные ходы». Они активно работали на опережение, пытались приспособить обоюдоострое оружие образования к нуждам режима. Идейную, концептуальную основу этого приспособления закладывала *доктрина «охранительного просвещения»*. Смысл этой доктрины предельно четко выразил в 1880-х гг. один из руководящих ее служителей, директор Департамента народного просвещения Н.М. Аничков, назвав просвещение «внутренней охраной царства»<sup>15</sup>.

Уже николаевская школьная контрреформа 1828 года шла в русле этой доктрины. Однако до

<sup>14</sup> Эйдельман Н.Я. В предчувствии краха // Новый мир. 1967. № 7. С. 263.

<sup>15</sup> Подробнее 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.

прихода к руководству ведомством просвещения графа С.С. Уварова в ее основе лежал скорее охранительный инстинкт, нежели стройная охранительная идеология. Такую форму доктрина «охранительного просвещения» обрела только под пером Уварова. Суть ее оставалась практически неизменной вплоть до падения самодержавия, хотя некоторые коррективы, обусловленные временем, в нее все же вносились. А поскольку далеко не все министры просвещения – идеологи, авторами этих корректив были их идеологические суфлеры: в 1870-х гг. – «львовяrostный кормчий» (как его называл Герцен) образовательных и других контрреформ М.Н. Катков; в 1880-х гг. – апостол самодержавия К.П. Победоносцев.

Доктрина «охранительного просвещения», как это ни парадоксально, базировалась на просветительской идее *опережающего развития образования*, которую в отечественной педагогике наиболее ярко выразил великий русский хирург и просветитель Н.И. Пирогов. Школа, писал Пирогов, сегодня «дочь общества... Но мы хотим, чтобы она была его матерью». «Должно восстановить прямое назначение школы... быть руководителем жизни на пути к будущему... Все будущее жизни находится в руках школы, и следовательно, ей принадлежит гегемония»<sup>16</sup>.

Официальная просветительская доктрина самодержавия была своеобразным «просветительством наоборот», верой во всемогущество полицейски направленного образования. Соответственно правительственная политика в данной области, опиравшаяся на эту доктрину, преследовала цель не столько управления самой школой, сколько *управления обществом через школу*. Что и обуславливало ее важнейшее место в общей системе внутренней политики самодержавия.

Эта охранительно-просветительская доктрина имперской власти была венцом ее утопии управления историей. Утопии, рожденной стремлением остановить или задержать процесс модернизации России. А так как охранительная концепция этого процесса явно недооценивала объективные потребности и противоречия как его основу, поскольку таковой основой признавались главным образом «дерзновенные мечтания» или, как писал Катков, «умственное расстройство» общества, постольку первой мерой должно было стать отрезвление общества от «мечтаний» и его излечение от «умственного расстройства». В качестве такой меры на протяжении почти всего XIX в. и выступало «охранительное просвещение» – оздоровление общества путем «здоровой» школы, путем целенаправленно-охранительного идеологического его воспитания. (Социалистический тоталитаризм, будучи по сути продолжением и ужесточением имперской модели, не внес ничего особо нового в доктрину «охранительного просвещения». Новым было разве что ужесточение репрессий, понадобившихся для ее утверждения.)

Именно эта установка официальной правительственной доктрины и определяла *упреждающий характер*, основные идеи и направленность *образовательных контрреформ*. Их генеральной целью, их сверхзадачей было предотвратить, говоря современным языком, формирование гражданского общества, нейтрализовать (если не искоренить) его основу, главный, по утверждению идеологов власти, деструктивный фактор – демократическую интеллигенцию, которая вырабатывала общественное сознание, противостоящее господствующей идеологии. На ее место должна была пройти другая, исключительно официальная, законопослушная интеллигенция – верный страж идеологии существующего режима. «Современная молодежь, – писал в 1861 г. министр внутренних дел П.А. Валуев, – может считаться временно потерянной... Исправить школы – только цель. Речь идет о том, чтобы их преобразовать с основания и снова начать создавать новое поколение»<sup>17</sup>.

Эту задачу (столь знакомую и по идеологии, и по фразеологии тоталитарного режима советского образца) и должны были реализовать школьные контрреформы 1870–1880-х гг. Основные их усилия были направлены на разлом и размывание *главных оснований образовательной реформы 1860-х гг., тех трех ее фундаментальных обретений*, которые определили характер и направления всей последующей модернизации школьного дела в России: *1) частичное разгосударствление образования и включение общественного фактора в его развитие; 2) всеобщность и расширение доступности образования; 3) начала плюрализма и деунификации в образовании, самостоятельности образовательных учреждений и их педагогических коллективов.*

Соответственно в *контрреформаторской программе на первый план выдвигались три ведущих направления* деятельности ведомства просвещения, в которых отчетливо видны основные идеи еще ждущей своей поры – 1880-х гг. – «эпохи контрреформ», эпохи агрессивного возврата к «историко-органическому» началам российской жизни: *1) централизация власти и усиление государственного контроля в образовании, максимальное отграничение от него общества и устранение глас-*

<sup>16</sup> Пирогов Н.И. Соч. Т. 1. Киев, 1914. С. 211–212.

<sup>17</sup> Предложения и проекты П.А. Валуева по вопросам внутренней политики (1862–1866 гг.) // Исторический архив. 1958. № 1. С. 142.

ности из сферы образовательных проблем; 2) восстановление сословности школы, социальных фильтров и перегородок в образовательной системе; 3) ужесточение внутренней жизни школы, усиление идеологического влияния на нее, регламентации учебно-воспитательного процесса и контроля над ним, лишение образовательных учреждений тех зачатков автономии и самостоятельности, которые им давала реформа 1860-х гг.

Однако потенциал этой реформы, как уже отмечалось, был настолько велик, что для его сдерживания (устранить его вовсе так и не удалось) потребовалась уже не одна, как в дореформенную эпоху, а две мощные волны образовательных контрреформ. На их проведение власть затратила два десятилетия, бездну политических усилий, педагогической изобретательности и финансовых средств. Все эти затраты искомым плодов, увы, не принесли.

Советское школьное контрреформаторство 1930-х гг. решало, по существу, задачи, мало чем отличавшиеся от названных выше. Но решало значительно «плодотворнее». Новым охранителям школы удалось несравнимо больше, чем самодержавию. И в несравнимо более сжатые сроки. Этот «успех» был достигнут с помощью *трех основных рычагов*: террора; полного огосударствления школы, перекрывшего артерии, связывающие ее с обществом; удушения передовой педагогической науки, зажатой жестким обручем официальной педагогики. Этот обруч на горле педагогической науки в новейшее время был затянут куда более круто, чем в стародавние времена.

**Официальная педагогика** всегда самозабвенно трудилась на ниве педагогического обоснования школоторческой деятельности власти, ее педагогического обустройства. «Педагогическое обслуживание» этой деятельности и было ее основной сферой производства. И в этом смысле она действительно являла собой «прикладную науку», ибо всегда прикладывалась к указующей руке начальства. Она педагогически оснащала эти указания и по сути была от них неотделима. Именно поэтому в общественном сознании официальная педагогика всегда воспринималась либо как антипедагогика, либо, говоря словами выдающегося русского педагога П.Ф. Каптерева, как «сумма дискреционных постановлений государства по учебным делам»<sup>18</sup>.

Российская образовательная власть, за исключением ее просвещенных представителей, никогда не любила «большую педагогику» и не принимала ее. Самодержавию (как и новейшему тоталитарному режиму) нужна была, по образному разъяснению М.Н. Каткова, не наука вообще, а только «здравая и полезная наука, соответственно требованиям государства»<sup>19</sup>. Хотя именно это «соответствие» – такова логика истории, – этот охранительный догматизм официальной науки чаще всего шел и идет во вред самому государству, задерживая, в частности, приспособление его образовательной политики и идеологии к изменяющимся условиям исторического и педагогического бытия.

Абсолютистские государства, в основном живущие по принципу «после нас – хоть потоп», мало считались (если считались вообще) с логикой истории. А тем более с педагогической логикой. Их педагогические потребности главным образом ограничивались задачами прямого и скорого «педагогического воздействия». Посему и основными императивами официальной педагогики всегда были – требование, рецептура и регламентация. Причем регламентация во всем – от социального отбора в учебные заведения до отбора содержания образования. В области начальной народной школы, например, одной из главных и постоянных забот власти было (как отмечал в 1860 г. шеф жандармов князь В.А. Долгоруков) «отстранение всякого покушения к расширению учебной программы» и отсечение из учебного курса всего, что может способствовать «порче народа», пробудить его и вывести из «благодетельного патриархального состояния»<sup>20</sup>.

Однако официальная педагогика далеко не всегда говорила языком политики, хотя политика всегда составляла ее подстрочник. Именно поэтому современники, а подчас и историки, часто не улавливали подлинную суть ее сентенций, их политическую и идеологическую подоплеку. Тем более, что под напором общественно-педагогического движения официальная педагогика нередко была вынуждена озвучивать рациональные педагогические идеи или, по крайней мере, ту терминологию, в которую они облекались. При этом она, естественно, вкладывала в них свой собственный смысл, до неузнаваемости трансформируя эти идеи в процессе педагогического законотворчества или в ходе их практической реализации. Что произошло, например, с высказанной общественностью в ходе подготовки реформ 1860-х гг. идеей создания «образцовых» народных училищ, которые несколько лет спустя обрели роль опорных пунктов в борьбе ведомства просвещения против земской школы. Так происходили (хорошо знакомые и по нынешним временам) перекрашивание, перекраивание, а в итоге – девальвация и дискредитация многих новых педагогических идей и понятий.

<sup>18</sup> Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб., 1913. С. 300.

<sup>19</sup> Письмо Каткова Александру III (июль 1884 г.) // Былое. 1917. № 4 (26). С. 8.

<sup>20</sup> См.: Лемке М. Очерки освободительного движения «шестидесятых годов». СПб., 1908. С. 403–404.

Арсенал официальной педагогики был не так зауряден и ее деятельность не так безуспешна, как это часто представляется. Во многих своих сферах она была весьма неплохо вооружена. Особенно – в сфере воспитания, примат которой всегда составлял символ веры официальной педагогики (и дореволюционной и советской), ибо именно «должное воспитание» – надежнейшая из опор режима.

Задачи разоружения официальной педагогики требовали немалых усилий. Равно как и задачи ограничения ее социального влияния, поскольку официальная педагогика – это отнюдь не только область «официальной теории», но и весомый, более того – доминирующий пласт реальной педагогической практики, выстроенной в соответствии с официальными педагогическими воззрениями. Эта важнейшая сторона официальной педагогики до сих пор фактически упускается из виду. Как и то, что «человек в футляре» – неперемнная принадлежность официальной педагогики, естественное порождение и социальная опора «футлярной» педагогической идеологии и психологии.

Официальная педагогика во все времена неустанно боролась с подлинной педагогической наукой, с передовой отечественной педагогической мыслью, которая всегда была неотрывной, органической частью общественной мысли и общественной деятельности в образовании, основным питательным источником всех образовательных реформ. В том числе и самой фундаментальной из них – реформы 1860-х гг.

**Основная гуманистическая идея этой реформы – идея развития человека, очеловечения образования**, главной целью которого должно стать пробуждение и формирование личности ребенка – была возвращена и проведена в жизнь усилиями передовой российской педагогики. Она кристаллизовалась из трудов трех основных педагогических деятелей той эпохи. Из идеи общечеловеческого образования Н.И. Пирогова, отрицавшего убогий утилитаризм и прагматизм николаевской школы. Из «протопедоцентризма» Л.Н. Толстого, ставившего ребенка в центр педагогического процесса и почти на столетия опередившего многие начинания реформаторской педагогики начала XX в. Из «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского, осуществившей поразительный по объему синтез научных знаний о человеке и раскрывшей многие закономерности развития «человека как предмета воспитания» и закономерности самого процесса воспитания как одного из важнейших факторов развития человека.

«Педагогическая антропология» Ушинского заложила основания научной педагогики в России. Педагогики деятельности и развития. Но потенциал ее идей был освоен не сразу. Он раскрывался по мере взросления отечественной педагогической науки, перехода ее к комплексному изучению ребенка (в загубленных позже педологических исканиях), к экспериментальным методам исследования. Выдающийся педагог и психолог П.П. Блонский, один из ведущих деятелей советской образовательной реформы начала 1920-х гг., был первым, кто уже в начале XX в. оценил глубину идей «Педагогической антропологии». «Ушинский стоял не только на уровне европейской науки, – писал Блонский в 1915 г., – он шел в первых рядах ее... он стоял на самых крайних высотах ее, лицом обращенный на правильный путь грядущей педагогики»<sup>21</sup>.

**К началу XX столетия передовая отечественная педагогика обладала не только богатейшим научным потенциалом, но и развернутой программой социально-педагогических преобразований**, вобравшей в себя полувековой опыт общественной борьбы за обновление школы. Эта программа, которая могла бы стать фундаментом новой, коренной реформы российского образования, широко обсуждалась на многих педагогических форумах, на страницах педагогических журналов (к тому времени их насчитывалось уже более двухсот), в десятках книг и брошюр. В наиболее аккумулированном виде она была изложена в двух работах видного деятеля образования предоктябрьской России В.И. Чарнолуского – «Итоги общественной мысли в области образования» (Спб., 1906) и «Основные вопросы организации школы в России» (Спб., 1909).

Столь радикальной, всеобъемлющей и детальной программы преобразований история российских образовательных реформ еще не знала. Вот лишь некоторые **основные идеи и требования этой программы**:

- изменение общественного строя, его демократизация как первейшая и неперемнная предпосылка образовательной реформы, демократизации образования;
- разгосударствление образования, его демонополизация и децентрализация, широкое привлечение общественности к управлению образованием и деятельности школы, активное участие родителей в этой деятельности;
- предоставление местному самоуправлению обширных полномочий в школьном деле, а самой

<sup>21</sup> Блонский П.П. Место К.Д. Ушинского в истории русской педагогики // Педагогический листок. 1915. № 2.

Подробнее см.: Днепров Э.Д. Феномен Ушинского // К.Д. Ушинский. Избранные труды В 4 кн. М.: «Дрофа», 2005. Кн. 4. С. 393–512.

школе – автономии;

- всемерное поощрение частной инициативы в образовании;
- создание единой школы, единой образовательной системы, с преемственностью всех ее ступеней;
- содействие развитию национальных школ, с правом обучения на родном языке учащихся;
- отделение школы от церкви;
- гарантии равенства прав всех граждан на образование, доступности и бесплатности школы, отмена всех сословных, национальных, конфессиональных и прочих ограничений;
- обеспечение всеобщего и обязательного начального образования, образования детей с отклонениями в развитии и бездомных детей;
- введение совместного обучения;
- свобода преподавания и отмена цензуры школьных учебников, радикальное обновление содержания образования и т.д.

Трудно не найти в этой программе многих современных реформаторских идей, что свидетельствует, во-первых, о том, что ее реализация задержалась почти на восемь десятилетий и, во-вторых, – что новое, как любил повторять Н.И. Пирогов, – это хорошо забытое старое.

На базе этих идей уже с начала 900-х гг. многочисленными комитетами и комиссиями разрабатывались десятки так и не пошедших в дело проектов образовательных реформ. Лучшие из них были подготовлены при графе П.Н. Игнатьеве, в недолгую бытность его министром народного просвещения (1915–1916 гг.). В этих проектах был собран фактически весь богатейший опыт прогрессивной педагогической науки и передовой педагогической практики России, накопленный за полвека после образовательной реформы 1860-х гг. Но «игнатьевская реформа», не успев развернуться, была оборвана на взлете.

И также была оборвана реформа 1920-х гг., поднимавшаяся на волне того же опыта и впитавшая в себя многие из названных выше идей. Ни для самодержавия, ни для советского тоталитаризма этот опыт не был приемлем.

**Опыт дореволюционной политической истории образования** (как, впрочем и опыт реформы 1920-х гг.) **позволяет извлечь три главных урока**, а по сути – три закономерности развития отечественного образования.

**Первый.** Крупные, фундаментальные образовательные реформы в России всегда социально-политически заострены и всегда проходят в периоды общественного подъема. Начало их идейной подготовки знаменует собой одно из первых проявлений этого подъема, нередко упреждая подготовку других преобразований.

Истоки этого опережения кроются в следующем. *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. (М.Т. Лорис-Меликов, призванный в годы второго демократического подъема в России «восстановить общественный порядок», отмечал в 1880 г. в докладе Александру II, что учебное дело вызывает «единогласные упреки» всего русского общества. Оно возбудило «против себя и государственных сановников, и духовенство, и дворянство, и учебное сословие, и земства, и города, одним словом всех, кроме лично заинтересованных в продолжении существующего направления»<sup>22</sup>.)

*Во-вторых*, школа не только институт воспроизводства общества, но и мощный инструмент тотального контроля над ним. И потому общество, стремящееся к изменениям, пытается прежде всего отобрать монополию государства на образование и принять участие в его организации и деятельности.

*И в-третьих* (что главное), школа, образование – это прежде всего проблема человека, в частности – «старого» и «нового» человека, проблема того «типа личности», который не приемлет пробуждающимся обществом, и того «типа личности», которое оно хочет видеть в своих новых поколениях.

Именно эти обстоятельства обуславливали то, что **подготовка образовательных реформ всегда разворачивалась в первом эшелоне преобразований – в период выработки их общей идеологии.** Или, что уже отмечалось, **даже с упреждением**, – как это было со знаменитой статьей Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», поднявшей вопросы образования на заре эпохи «Великих реформ».

---

<sup>22</sup> См.: Былое. 1918. Кн. 4–5. С. 158.

Однако сами образовательные реформы по своей природе – *реформы второго эшелона*. Они могут готовиться ранее, но реализуются только после кардинальных социально-экономических и политических реформ, расчищающих почву для школьных преобразований. В 1860-х гг. эти преобразования были невозможны до отмены крепостничества, ибо, как отмечал тогда министр внутренних дел П.А. Валуев, «крестьянский вопрос ложился камнем преткновения в каждой государственной инициативе»<sup>23</sup>.

**Второй урок.** Как показывает опыт образовательных реформ, их жизненность и эффективность, их идейное последствие, влияние на судьбы образования определяются четырьмя основными факторами. *Во-первых*, – их способностью аккумулировать идейный потенциал, социально-педагогические и технологические достижения предшествовавших этапов развития образования. *Во-вторых*, – глубиной поднимаемых ими образовательных пластов, перспективностью предлагаемых социально-педагогических и собственно педагогических решений. *В-третьих*, – их способностью к самокорректировке и саморазвитию начатых преобразований. И *в-четвертых*, – и это главное – степень их общественной защищенности, мерой общественного участия в их подготовке и проведении.

Именно этот, четвертый – ***общественный фактор и определил главным образом жизнестойкость и успешность в исторической перспективе образовательной реформы 1860-х гг.***, в отличие от предыдущей реформы 1804 г. и последующей реформы 1920-х гг. Именно этот фактор являлся доминантой развития образования в периоды и застоя, и контрреформ. Именно с включения этого фактора в 1860-х гг. и начался, по терминологии П.Ф. Каптеева, ***новый «общественный период» в истории дореволюционного отечественного образования.***

**И третий урок.** При анализе образовательных реформ и контрреформ в общем комплексе аналогичных акций власти XIX – начала XX вв. неизбежно возникает вопрос, почему школьные контрреформы были в целом проведены правительством более легко и успешно, чем подобные меры в иных областях российской жизни – земской, судебной и т.д. Почему власть наиболее преуспела в борьбе со школой?

В литературе неоднократно предпринимались попытки объяснить это «неравенство» либо большей популярностью «нешкольных» реформ, либо большей степенью их «буржуазной последовательности». Эти объяснения вряд ли приемлемы. Закон о введении всеобщей воинской повинности 1874 г. был не менее последователен в буржуазном смысле, чем судебная реформа 1864 г., но, в отличие от нее, этот закон не испытал тяжелой контрреформаторской нагрузки. С другой стороны, либеральная университетская реформа 1863 г., которую Катков называл «началом системы упразднения государственной власти»<sup>24</sup>, была также не менее буржуазна, чем реформа суда, но именно ее самодержавие перечеркнуло с наибольшей силой.

Объяснение успешности или безуспешности борьбы власти с теми или иными реформами, очевидно, лежит в другой плоскости – в том, в какой степени они затрагивали общественные отношения. Сколько бы ни были популярны или буржуазны реформы, их судьба в конечном итоге определялась тем, насколько прочны и глубоки были их социальные корни. С этой точки зрения становятся ясными и причины затруднительной для самодержавия контрреорганизации суда, которая прямо затрагивала политические, социальные, экономические (в том числе имущественные) интересы значительных слоев населения, и истоки относительной легкости и успешности проведения школьных контрреформ.

Из всех надстроечных институтов школа (говоря языком марксистской терминологии) менее всего имеет базисные основания и менее всего затрагивает сферу общественных отношений. (Хотя сферу идеологии, может быть, более всего.) Ее социальное действие опосредовано и пролонгировано в будущее. Ее реформы не ломают напрямую ни базисных, ни надстроечных связей, тогда как в других сферах общественной жизни уже в ходе проведения реформ существенно перестраиваются и общественные устои и характер общественных отношений.

Именно поэтому *школа – наиболее хрупкий, незащищенный социальный институт*. Она значительно легче поддается ломке и значительно проще деформируется под влиянием государственного нажима. И что особенно важно, этот нажим на первых порах не обязательно должен быть лобовым или жестким. Контрреформация школы может быть незаметной, постепенной, ползучей (как это было и в конце 1860-х и в конце 1920-х гг.). Достаточно нескольких, по видимости малозначимых, «безобидных» циркуляров – например, частичного изменения учебного плана, учебных программ, замены учебников и т.д., чтобы прежняя идеология, прежний охранительный дух вернулись в образовании на

<sup>23</sup> Предложения и проекты П.А. Валуева по вопросам внутренней политики (1862–1866 гг.) // Исторический архив. 1958. № 1. С. 147.

<sup>24</sup> Катков М.Н. Собрание передовых статей «Московских ведомостей» за 1884 год. М., 1898. С. 511–512.

круги своя. Это отлично понимали такие опытные политики, как министр народного просвещения граф Д.А. Толстой или «отец и учитель» И.В. Сталин. И это могли и могут не понимать, но тем не менее делать другие, более близорукие министры и политические деятели.

Из сказанного вовсе не следует, что ломка или деформация школы, системы образования проходят безболезненно и не вызывают общественного недовольства и противодействия. Напротив, то и другое может быть чрезвычайно сильным (достаточно вспомнить историю проведения гимназического устава 1871 г. или университетского устава 1884 г., которые вызвали резко негативную реакцию не только общественности, но и сановных кругов). Но это недовольство и противодействие обычно расшатывается властью с помощью мер карательных, административных и идеологических. ***Однако никакая власть не властна над политическими, социальными и экономическими последствиями, которыми платит школа за свою ломку. А точнее – платит общество и государство за ломку школы.***

И самодержавие и новейший тоталитарный режим расплатились за эту ломку школы фактически одинаково. Школа превратилась в один из факторов регресса, стагнации общества, внося свою долю в падение того и другого режима.

## СОВЕТСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕНЕССАНС И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНТРРЕФОРМАЦИЯ

Первые декреты Советской власти о школе конца 1917–1918 гг., проникнутые демократическим и гуманистическим пафосом, казалось бы открывали новую, долгожданную эру в жизни российского образования, предвещая педагогический ренессанс. Они вобрали многое из того, что было накоплено передовой педагогической теорией и практикой дореволюционной России, что получило отражение в реформаторской программе начала XX в., о которой речь шла выше. Они опирались на гуманистические и рационалистические идеи, которые содержал в себе марксизм, на веру в свободное развитие личности и в свободное творчество масс. «Высшей ценностью и в социалистическом обществе останется личность, – писал в 1918 г. первый нарком просвещения А.В. Луначарский. – Но эта личность может развернуть со всей возможной роскошью свои задатки только в гармоничном и солидарном обществе равных»<sup>25</sup>.

«Основные принципы единой трудовой школы», принятые Народным комиссариатом по просвещению 16 октября 1918 г., провозглашали, что новая школьная реформа «имеет... характер акта борьбы масс за знание, за образованность», что «дело идет о коренной перестройке» школы «в духе школы подлинно народной». Школа объявлялась «не только бесплатной на всех ступенях, не только доступной и, как можно скорее, обязательной», но «еще единой и трудовой»<sup>26</sup>. Единство школы предполагало преемственность ее ступеней, равенство образовательного старта, но отнюдь не унификацию, не однотипность школы.

Позднее именно это последнее – всеобщая унификация и однотипность школы – станет практически единственным смыслом «единой школы». В.И. Чарнолуский еще в 1912 г. отмечал, что «термин "единая школа" не всеми одинаково понимается и включает в себе собственно, по крайней мере, три совершенно различных вопроса: об органической преемственности различных ступеней школы и свободном переходе между ними, об установлении единой школы для всех детей, без различия их социального положения и, наконец, о шаблонности и индивидуализации обучения»<sup>27</sup>.

Тоталитарный режим выбрал то, что ему было ближе и удобнее – шаблонность во всем, в том числе и в «единой школе». И здесь он тоже не был оригинален. Столетием ранее, в начале 1830-х годов, николаевский Государственный совет вынес следующий вердикт: «В государстве самодержавном чем части, его составляющие, однороднее и чем законы единообразнее, тем и управление удобнее»<sup>28</sup>.

«Положение о единой трудовой школе», утвержденное ВЦИКом 30 сентября 1918 г. (самый краткий уставной документ в истории отечественного образования), предусматривало: широкое уча-

<sup>25</sup> Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973. С. 141 (далее – Народное образование в СССР...).

<sup>26</sup> Там же. С. 137–138.

<sup>27</sup> Чарнолуский В.И. Вопросы народного образования на I общеземельном съезде. СПб., 1912. С. 47 (выделено мной. – Э.Д.).

<sup>28</sup> См.: Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения. СПб., 1902. С. 212.



стие органов местного самоуправления в школьном деле (годом ранее планировалась даже полная передача его этим органам); развитие частной инициативы в образовании; создание школьного самоуправления и организацию школьных советов, которые включали в себя всех работников школы, представителей учащихся и «трудового населения»; отмену всех наказаний, отметок, экзаменов, обязательных домашних заданий; введение примерных учебных программ и гибких учебных планов, применительно к местным условиям; поощрение разнообразия учебников, учебных пособий и т.д.<sup>29</sup>. Все это открывало широкое поле для педагогического творчества, для экспериментирования в образовании.

Вместе с тем уже в первых документах советской власти о школе были генетически заложены зерна, которые позднее дали буйные всходы, – социалистическая нетерпимость, жесткая партийность в образовании, классовый подход, установка на замену семьи школой и т.д. В своем первом публичном выступлении на посту наркома просвещения 29 октября 1917 г., Луначарский, к примеру, писал: «Наука и искусство лишь в некоторых своих частях имеют общечеловеческое значение: они претерпевают существенные изменения при каждом глубоком классовом перевороте»<sup>30</sup>. И это было только начало.

Образование, по убеждению новой власти, являлось той сферой, в которой и с помощью которой коммунистическая идеология может быть внесена в массовое сознание и продвинута в нем почти немедленно.

Школа, подчеркивалось в Программе РКП(б), принятой в марте 1919 г., должна была стать «орудием коммунистического перерождения общества», «не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»<sup>31</sup>.

И школа действительно все более становилась одним из фронтов и орудий борьбы за утверждение «коммунистических идеалов». Эта борьба шла по всем направлениям. Как писал В.И. Ленин, – «...упорная борьба, кровавая и бескровная, насильственная и мирная, педагогическая и административная, против сил и традиций старого общества»<sup>32</sup>.

Некоторое время «педагогическая борьба» была, пожалуй, наиболее мирной и бескровной. Новая власть чувствовала острую потребность в развитии образования, которое Луначарский называл «третьим фронтом» (после военного и хозяйственного). Здесь ее интересы объективно совпадали с потребностями развития страны, с интересами самых различных социальных групп. И потому на фронте образования не было столь жесткого противостояния, как на других фронтах.

Более того, активная работа Наркомпроса по стимулированию общественной инициативы и местной деятельности в образовании, по возрождению национальной школы, по развертыванию внешкольного образования и ликвидации неграмотности населения привлекала в сферу образования многие общественные силы, еще не изжитый земский элемент, национальную интеллигенцию. И это обусловило мощный подъем общественно-педагогического движения в начале 1920-х гг.

Вовлечение в образовательную деятельность широких кругов общественности оказывало несомненную пользу не только развитию образования, но и самой советской власти, укрепляя ее позиции в различных социальных слоях и в национальных районах. Не менее важное политическое значение для власти имели и развертывание внешкольного образования как сферы прямого идеологического влияния на массы, и, особенно, – ликвидация неграмотности, которая рассматривалась как основное препятствие на пути политического просвещения народа.

Массовый педагогический энтузиазм, вызванный давно ожидаемой и, наконец, разрешившейся реформой школы, подкрепленный первыми образовательными декретами новой власти и энергичной деятельностью Наркомпроса, на время затенил в общественном внимании политические аспекты реформирования образования. Отчасти это объяснялось и определенной спецификой массового общественно-педагогического сознания, которое привычнее воспринимает действие, нежели последствие, конкретный, а не опосредованный результат.

Позднее эту специфическую близорукость будет активно эксплуатировать тоталитарная власть, окутывая конкретными и доходчивыми доводами «педагогической целесообразности» свои политические цели. Но это позднее. В начале же 1920-х гг. эти цели еще не входили в открытое противоречие с интересами свободного развития образования. Более того, сам Наркомпрос с энтузиазмом и ре-

<sup>29</sup> Народное образование в СССР... С. 133–137.

<sup>30</sup> Там же. С. 8.

<sup>31</sup> Там же. С. 18.

<sup>32</sup> Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 31. С. 27 (выделено мной. – Э.Д.).

волюционным романтизмом выступал в качестве двигателя этого развития, был инициатором многих начинаний, содействовал интенсивным инновационным процессам в образовании, которые давали порой блестящие результаты.

Это засвидетельствовал, как и многие другие зарубежные наблюдатели, крупнейший американский педагог и философ Джон Дьюи, побывавший в России в 1928 г., посетивший десятки школ (в том числе и известную Первую опытную станцию Наркомпроса, которая была создана выдающимся педагогом С.Т. Шацким), прошедший сотни встреч с учащимися и учителями. В своей книге «Впечатления от Советской России и революционного мира» (она вышла в США в 1929 г. и никогда у нас не переводилась) Дьюи писал: «Кажущаяся восторженность моих впечатлений только подчеркивает их глубину: впечатлений от внутренней мощи, присущей русскому народу и высвободившейся благодаря революции, от того ума и благородства, с которыми в новых условиях самые мудрые и преданные делу люди, каких мне только посчастливилось встретить в своей жизни, используют преимущества и возможности, открываемые образованием». Дьюи подчеркивал, что в российской школе он увидел детей, намного более заинтересованных в учебе, «намного более демократически организованных чем наши; они получают благодаря системе школьного самоуправления воспитание и обучение, которые в значительно большей степени подходят им и намного последовательнее, чем это пытаются делать в нашей, считающей себя демократической, стране»<sup>33</sup>.

Восторженные впечатления Дьюи от российского образования не помешали ему и тогда, и особенно позже увидеть многие негативные и даже зловещие стороны советской власти. Он резко выступил, в частности, против разворачивавшейся борьбы с «оппортунизмом», с троцкизмом, против набравшего силу поиска «внутренних врагов». В конце 1920-х гг. режим все более обнажал свою суть. Это не могло не сказаться и на образовании, которое все сильнее вдавливалось в прокрустово ложе унификации.

Уже «Устав единой трудовой школы», утвержденный 18 декабря 1923 г., отменял некоторые прежние вольности, в частности свободу в разработке учебных программ (теперь объем и содержание образования определялись программами, издаваемыми Народным комиссариатом просвещения), ужесточал систему управления школой, твердо заявляя, что *все школы должны быть государственными, что «существование частных школ не допускается»* и т.д.<sup>34</sup>.

В последующие годы принимаются меры по еще большей «стабилизации» школы. Как важнейший ее недостаток Совнарком РСФСР летом 1926 г. отмечал «отсутствие твердо установленных программ, учебной сетки и учебников, а также твердых правил, регулирующих жизнь и работу школы». Особое внимание обращалось на «общественно-политическое воспитание учащихся» и «на постановку преподавания в школах обществоведения», в котором должна быть «правильная марксистско-ленинская установка как всей программы в целом, так и каждой отдельной темы программы»<sup>35</sup>.

Так по обычному сценарию разворачивалась ползучая реставрация школьного режима, знакомая – и по истории, и по современности – тихий такой, незамысловатый учебный переворот. С 1928 г., с провозглашением «культурной революции», руки власти все теснее обнимают древо образования. Сталин особо обращает на него внимание в своей речи на восьмом съезде комсомола 16 мая 1928 г., требуя интенсивнее «выковывать новые кадры большевиков – специалистов по всем отраслям знаний, учиться, учиться, учиться упорнейшим образом – такова теперь задача».

Одновременно в том же 1928 г. разворачивается известная педагогическая дискуссия, продолжавшаяся до 1931 г. Ее основной пафос – «Борьба против искажения марксизма в педагогике» (так называлась одна из книг того времени) и соответственно – публичное избивание «искажителей», отрешение их от науки. Попытка Луначарского вмешаться в ход дискуссии, придать ей цивилизованный характер, избавить ее от зубодробительных политических обвинений только ускорила его отстранение с поста наркома<sup>36</sup>. В 1929 г. он покинул Наркомпрос. Путь для прямой и откровенной реставрации был открыт.

«Наша педагогическая дискуссия, – взывал к «верхам» один из педагогов-обвинителей, – до сих пор все еще не получила своего твердого, принципиального, руководящего разрешения». В 1931 г. этот зов был услышан. «Руководящее разрешение» произошло. Все точки и акценты были четко расставлены. ***Началась сталинская контрреформа образования.***

Дальнейшие события и суть этой контрреформы хорошо известны. Постановления ЦК ВКП(б)

<sup>33</sup> Dewey J. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World. N.Y., 1929. Pp. 22, 27, 28.

<sup>34</sup> Народное образование в СССР... С. 146–150.

<sup>35</sup> Там же. С. 150.

<sup>36</sup> См.: Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976. С. 192–198, 538–541 (К вопросу о дискуссии в педагогике).

1931–1935 гг. радикально изменили облик школы. Жесткий централизованный контроль по всем направлениям (от организации управления школой и учебно-воспитательным процессом до содержания учебных курсов и методов преподавания), тотальная унификация и регламентация всего и вся, установка на утилитаризм в образовании, на послушание и дисциплину, все возрастающее усиление политической индоктринации и т.д. – все это было началом тяжелой и затяжной болезни школы, началом внутренней деградации образования.

Не заставило себя ждать и начало того же процесса в педагогической науке. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» подвергло сокрушительному разгрому науку о детях – педологию (которая удостоилась такой «чести» намного раньше генетики и кибернетики), резко затормозив развитие научной педагогики. На смену ищущей, творческой педагогической мысли пришла столь знакомая официальная педагогика, со всеми ее традиционными аксессуарами, о которых речь шла выше.

В 1930-х гг. школа стала едва ли не самым «любимым» детищем власти. Раскрывшиеся сегодня архивы красноречиво показывают, что не только все крупные «школьные проблемы», но и множество частных, мелких, текущих вопросов школьной жизни решались тогда на самом «верху». Основные документы образовательной контрреформы либо инициировались лично Сталиным, либо проходили через него и тщательнейше им редактировались. На XVII съезде ВКП(б) Л.М. Каганович, один из самых активных деятелей «новой образовательной политики», сообщил делегатам, что ключевое, давшее запуск контрреформе Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г. было подготовлено по инициативе и при участии Сталина.

Твердая рука вождя наложила свой неповторимый отпечаток и на другие Постановления ЦК 30-х гг. по вопросам образования. 23 мая 1932 г. Сталин лично доложил на Политбюро о школьных программах<sup>37</sup> – и спустя несколько месяцев вышло Постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Результаты творческого редактирования вождя запечатлели и проекты Постановлений ЦК о преподавании истории, географии, об организации учебной работы и внутреннем распорядке школы (где он тщательно вычеркивал все упоминания о «политехнической школе»)<sup>38</sup>, проект Постановления, ликвидировавшего педологию, который был послан Сталину А.А. Ждановым<sup>39</sup>. Как отмечал нарком просвещения А.С. Бубнов, при подготовке Постановления 1934 г. о преподавании истории Сталин сам «взял инициативу на себя и сам непосредственно, строчку за строчкой, букву за буквой, запятую за запятой отредактировал это решение»<sup>40</sup>.

Такова значимость исторического знания, которая составляет стержень самосознания любого общества. Посему всякая авторитарная власть начинает с того, что деформирует этот стержень, начинает с «пересмотра» истории, с «чистки» учебников по истории и самих историков. Перефразируя иронические слова В.В. Маяковского о «закрытии и открытии Америки», можно сказать, что эта власть стремилась, но уже без всякой иронии, перво-наперво историю «закрыть; слегка почистить, а потом опять открыть вторично».

В ходе этой «чистки истории» все явственнее вырисовывался величественный образ «отца народов», творившего судьбу страны. «Новая школа» также была его творением, его детищем. Он пронизывал своим духом все наполнявшее ее младенческое существо, все ее поры, каждую клетку.

Лучшую, наиболее точную и яркую характеристику «сталинской школы» могут дать слова А.И. Герцена, который писал о «николаевской школе», неотличимой от первой, как две капли воды.

«Одно из ужаснейших посягательств прошлого царствования, – писал Герцен, – состояло в его настойчивом стремлении сломить отроческую душу. Правительство подстерегало ребенка при первом шаге в жизнь и развращало кадета-дитя, гимназиста-отрока, студента-юношу. Беспощадно, систематически вытравило оно в них человеческие зародыши, отучало их, как от порока, от всех людских чувств, кроме покорности. За нарушение дисциплины оно малолетних наказывало так, как не наказывают в других странах закоснелых преступников». «...Николай шел себе с тупым, стихийным упорством, затапливая все нивы и все всходы. Знарок своего дела, он с 1831 г. (*сакральное совпадение дат. – Э.Д.*) начал воевать с детьми; он понял, что в ребяческом возрасте надобно вытравливать все человеческое, чтоб сделать верноподданных по образу и подобию своему. Воспитание, о котором он мечтал, сложилось. Простая речь, простое движение считалось такою же дерзостью, преступлением, как раскрытая шея, как расстегнутый воротник». «...Отраженный в каждом инспекторе, директоре,

<sup>37</sup> Российский центр хранения и изучения документов новейшей истории (РЦХИДНИ), ф. 17, оп. 3, ед. хр. 885, л. 3.

<sup>38</sup> Там же. Ф. 558, оп. 1, ед. хр. 4964, л. 1.

<sup>39</sup> Там же. Ф. 77, оп. 1, ед. хр. 597, л. 30.

<sup>40</sup> Центральный Государственный архив Октябрьской революции и социалистического строительства г. Москвы (ЦГАОРСС г. Москвы). Ф. Р-558, оп. 1, ед. хр. 153, л. 22 об.

ректоре, дядьке, стоял Николай перед мальчиком в школе, на улице, в церкви, даже до некоторой степени в родительском доме, стоял и смотрел на него оловянными глазами без любви, и душа ребенка ныла, сохла и боялась, не заметят ли *глаза* какой-нибудь росток свободной мысли, какое-нибудь человеческое чувство»<sup>41</sup>.

Эти слова Герцена об «арестантах воспитания», о «душевредительстве правительственного воспитания» можно было бы поставить эпиграфом к истории «сталинской школы».

Сталинские взгляды на «предназначение» школы, его методы руководства школьным делом имели ту же «группу крови», что и рассмотренная ранее доктрина «охранительного просвещения». Для тоталитарной образовательной политики она стала кладезем вдохновенных заимствований. Вот лишь некоторые примеры.

Назначенный незадолго до ухода Луначарского заместителем наркома просвещения будущий глашатай социалистического правосознания А.Я. Вышинский так сформулировал новые задачи взаимодействия семьи и школы: «Школа должна употребить все усилия, чтобы оторвать детей нетрудового населения от идеологии своего класса. Школа должна приложить все усилия к тому, чтобы перевоспитать детей в советском коммунистическом духе. Школа должна помочь этим детям в случае конфликтов с идеологически чуждой им семьей (а они неизбежны), противостоять семье, оказывать этим детям, в случае конфликта с семьей, всемерную помощь»<sup>42</sup>.

Зерна этой «идеи», правда, не дозревшие до феномена «Павлика Морозова», были брошены на педагогическую почву еще в 1875 г. в известном циркуляре министра народного просвещения Д.А. Толстого. Этот циркуляр призывал «благomyслящие элементы общества» помочь правительству в борьбе с «крамолой» и предписывал педагогам «заменить» «невежественных родителей», которые «или остаются индифферентными, или сами потворствуют соращению своих детей на путь пагубных теорий». При этом министр обязывал своих подчиненных «воспитывать семью», подчеркнув новаторский характер и трудность этой задачи лапидарным замечанием, что «этого нет ни в одном европейском государстве»<sup>43</sup>.

В начале 30-х гг. «главный идеолог» режима А.А. Жданов, ссылаясь на указания Сталина, требовал создания специальных штрафных школ для подростков, чье поведение вызывает опасения и может иметь антисоветскую направленность. «Это предлагает т. Сталин, – подчеркивал Жданов. – Не на улицу пускать этих людей, не в колонию, а создать школы со специальным режимом»<sup>44</sup>.

Эта идея также отнюдь не была нова. В 1878 г. уже предлагалось создать «учебно-исправительные заведения» для учащихся, «прикосновенных к противоправительственной или социальной пропаганде». В 1881 г. эта мысль еще более обогатилась: для названной категории молодежи было предложено создать, кроме того, «рабочие дома», где «надлежало приучать содержащихся к труду и обучать их ремеслам, а потом водворять их, по окончательном исправлении, вне городов, в особых поселках отдаленных губерний»<sup>45</sup>. (Не менее знакомые мотивы.)

Тот же Жданов, и опять же со ссылкой «на указания т. Сталина», требовал резкого усиления идеологического контроля за деятельностью учителей. Необходимо, заявлял он, «чтобы каждого, кто посмел сказать что-либо о Сталине или о других вождях, взяли так в работу, чтобы он и не пикнул. Есть такая обстановка в школе? Нет. Встречают ли антисоветские выступления жестокий отпор? Нет. И возникает опасность, что из таких людей будут формироваться террористы. Если они сейчас говорят, что руководство Сталина неправильно, то контрреволюционеры из преподавателей могут их направить». «В старой школе, – делился своими детскими воспоминаниями Жданов, – были учителя, у которых мы ловили протест против старого режима. Педагоги могут очень тонко показать это на любом уровне, на любой теме. Мы очень быстро понимаем их мировоззрение, нас они убеждали. Я должен сказать, что *любой довольно толковый контрреволюционный учитель может и в арифметике, и в русском языке очень тонко вести пропаганду...* Мы знаем, что очень большое количество педагогов не разделяет взглядов коммунистов. Но главное заключается в том, чтобы создать такую обстановку, при которой пионерская и комсомольская организации могли любой неправильный тон улавливать сами»<sup>46</sup>.

Это требование тоталитарного режима ввести бдительнейший, неусыпный контроль за преподаванием, сопровождаемое директивами по незамедлительному созданию «стабильных учебников»,

<sup>41</sup> Герцен А.И. Собр. соч. Т. XIV. М., 1958. С. 223, 320–321.

<sup>42</sup> Еженедельник Наркомпроса РСФСР. 1929. № 14. С. 452.

<sup>43</sup> Журнал министерства народного просвещения. 1875. Июнь. С. 45–47.

<sup>44</sup> Центральный партийный архив (ЦПА). Ф. 77, оп. 1, ед. хр. 447, л. 6.

<sup>45</sup> Центральный Государственный исторический архив (ЦГИА). Ф. 733, оп. 193, ед. хр. 778.

<sup>46</sup> ЦПА. Ф. 77, оп. 1, ед. хр. 447, лл. 4, 8 (выделено мной. – Э.Д.).

от которых учителя не смогли бы отступить ни на шаг, также не было оригинальным. (Оригинальной была разве что установка на вовлечение детей в слежку за педагогами.) Что же касается политической роли «стабильных учебников», то столетием ранее ее весьма образно разъяснил начальник штаба военно-учебных заведений Я.И. Ростовцев.

«Составление однообразных руководств по всем без исключения предметам, – подчеркивал Ростовцев, – весьма важно не только в умственном, но и в политическом отношении, ибо без таковых руководств, во-первых, учебные заведения никогда не достигнут единства в образовании своих воспитанников, а, во-вторых, что еще гораздо важнее, высшее начальство никогда не будет определенно знать, в каком направлении воспитывает оно своих учеников, что при неблагонамеренности хотя и малого числа лиц может постепенно привести Россию на край пропасти, ибо, пользуясь правом избирать для себя руководства... преподаватель может читать воспитанникам, что захочет. Когда же все наши руководства поспеют, – продолжал Ростовцев, – тогда направление, средства и цель умственного образования будут, как лошади на вожжах, в руке главного начальника; захочет – поворотит вправо, влево, остановит, прибавит рыси и т.д.; учитель же, отступивший произвольно от руководства, подвергается суду как государственный преступник»<sup>47</sup>.

*Как государственный преступник...* Не более и не менее. Такова государственная значимость охранительно-образовательного дела при абсолютистском и тоталитарном режимах.

Таким образом, с конца 20-х гг. доктрина «охранительного просвещения» вошла в полосу своего второго апогея. Новая охранительная идеология вновь прежде всего отрабатывалась на школе. И отрабатывалась значительно более успешно, чем ранее. К 1937 г. школа достаточно хорошо потрудились, чтобы подготовить молодое поколение к восприятию необходимости решительной борьбы с «врагами народа».

В ходе проведения образовательной контрреформы 30-х гг. верховная власть сконцентрировала в своих руках не только то, что было связано с идеологией образования, его содержанием, организацией учебно-воспитательного процесса и внутренней жизни школы, но и само управление школьным делом. Наркомпрос, подвергавшийся в этот период жестокой травле и в руководящих кругах, и в партийной печати, все более отстранялся от управления образованием, превращался в придаток Отдела школ ЦК ВКП(б). Этим отделом руководил лично Сталин. Как отмечал в 1934 г. Бубнов, «Сталин сам сейчас наблюдает за отделом школ, ему отдел школ непосредственно подчинен, он им занимается»<sup>48</sup>.

Эта традиция руководства образованием через Отдел школ ЦК, заложенная Сталиным, просуществовала более полувека. Все последующие Наркоматы и Министерства просвещения были лишь рупором, исполнителями воли Отдела. Только Бубнов еще пытался негодовать, сопротивляться, удерживать в своих руках хоть какие-то нити управления школой. Это, в совокупности с другими его «прегрешениями» перед партией, стоило ему жизни. Больше сопротивлявшихся не оказалось. Лишь перед финишной лентой режима, в конце 1980-х гг., сопротивление, и подчас стойкое, оказывал последний союзный министр образования Г.А. Ягодин. Но об этом речь пойдет позже.

Так выстраивалась новая школьная машина, обрабатывающая и пропускавшая через себя поколение за поколением. Все, что шло ей на пользу, что педагогически смазывало ее рычаги, принималось. Все, что могло сбить ее с ритма, нарушить ее работу или внести сомнения, – а в ту ли сторону крутится маховик, устранялось или искоренялось. Искоренения, как и повсюду, начались в 1937 г., когда сферу образования также захлестнула волна репрессий.

Об этих массовых репрессиях, настигших и систему образования, опустошивших ее кадровый корпус, круто снизивших ее интеллектуальный и нравственный потенциал, мы фактически еще ничего не знаем. В октябре 1937 г. арестовали Бубнова и его жену. Ранее и позже были арестованы почти все руководящие работники Наркомпроса, включая начальников управлений, их заместителей, заведующих отделами и секторами и т.д. Активная «чистка» проводилась и на местах, о чем можно судить только по одному примеру – по Орджоникидзскому областному отделу народного образования. Здесь были арестованы начальник отдела, его заместитель, многие другие работники облоно, три четверти заведующих районными отделами народного образования<sup>49</sup>.

Все это еще предстоит узнать, осмыслить, заново пережить. Мы многократно читали и проходили историю советской школы и педагогики, написанную под девизом «от успеха к успеху, от победы к победе». А была ли эта «победа»? И какова ее цена – в интеллектуальном и нравственном измерении, в человеческом исчислении, наконец? Подлинную, незалакированную, во многом драматическую историю советской школы еще предстоит написать. Но это – задача уже других работ. Здесь же

<sup>47</sup> См.: *Петров П.В.* Главное управление военно-учебных заведений. Т. 2. СПб., 1907. С. 148–149.

<sup>48</sup> Центральный Государственный архив РСФСР (ЦГА РСФСР). Ф. 2306, оп. 70, ед. хр. 2233, лл. 25–26 об.

<sup>49</sup> ЦГА РСФСР. Ф. 2306, оп. 69, ед. хр. 2309, лл. 33–37.

идет речь лишь о целях, механизмах и последствиях образовательных реформ и контрреформ.

Ранее уже отмечалось, что любая образовательная контрреформа использует в своих целях и интересах слабости, противоречия той реформы, против которой она направлена. Но у этих контрреформ есть и другая сторона, что намеренно не было отмечено выше, поскольку там речь шла о «далекой» истории. «Ближняя» же история образования и смотрится по-другому, и для многих еще остается предметом гордости.

*Любая образовательная контрреформа являет собой прямое отражение общих кардинальных перемен в политическом курсе государства, или – сдвигов в самом типе общественного уклада. Она разворачивается (почти всегда с опережением) в общем ряду политических, социально-экономических, правовых и других контрреформ, обеспечивающих эти сдвиги.* И также, как другие контрреформы, она несет в себе отрицание философии и идеологии того уклада, который подвергается ломке, в том числе его педагогической, образовательной философии и идеологии.

*Вместе с тем образовательные, как и многие другие контрреформы, отнюдь не отвергают многие технологические усовершенствования на своем поле.* Более того, – способствуют этим усовершенствованиям постольку, поскольку они служат идеологии и политическому курсу нового режима, его утверждению. Такие технологические усовершенствования в сферу образования вводились и реакционным гимназическим уставом 1871 г., и не менее реакционным университетским уставом 1884 г. Школьная контрреформа 1930-х гг. в этом отношении не составляла исключения.

Как и предшествовавшие контрреформы в образовании, она решала три группы задач: 1) идеологические и политические; 2) задачи подготовки кадров для решения все тех же проблем «догоняющего развития» России, которые новая власть унаследовала от старой; 3) «педагогическое обеспечение» изменившегося курса образовательной политики государства.

Пути и способы решения проблем «догоняющего развития» у новой и старой власти, по существу, не отличались. Это была все та же верхушечная, выборочная модернизация, направленная прежде всего на обеспечение потребностей госаппарата, обороны и индустриализации страны, в ущерб многим другим ее нуждам. Отличие состояло лишь в том, что, будучи огосударственной, экономика лишалась многих внутренних ресурсов своего роста. Это ужесточило, с одной стороны, нагрузку на все общество, вызываемую индустриализацией. А с другой, – неизбежно толкало и саму экономику на путь экстенсивного развития.

Соответствующим образом выстраивалась и система подготовки кадров. Массовизация и экстенсивное развитие техникумов и вузов требовали от школы, как отмечалось в августе 1932 г. в Постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебных программах в начальной и средней школе», расширения выпускаемых контингентов и повышения уровня знаний. При этом акцент, несмотря на огромный удельный вес политизированных учебных дисциплин, вольно или невольно делался на прикладных задачах, т.е. на предметах преимущественно математических и естественнонаучных<sup>50</sup>. Что в значительной мере приоткрывало клапан для самосохранения естественнонаучного образования в предельно идеологизированной атмосфере школы.

Объективная заинтересованность государства в развитии естественнонаучного образования создавала для него определенную экологическую нишу, которой можно было воспользоваться для уклонения от давящего и деформирующего влияния идеологии. Эта ниша не всегда спасала, – как в случае с педологией, генетикой и кибернетикой. Но тем не менее она давала возможность представителям естественных наук вырабатывать, говоря словами А.В. Петровского, своеобразную «тактику выживания», которая позволяла существенно обогащать и продвигать вперед естественнонаучное образование.

Те глубокие и благотворные традиции нашего естественнонаучного образования, которыми мы вправе гордиться сегодня, – следствие его самозащиты от тотальной идеологизации. (Вместе с тем во многом следствием этой самозащиты, а не только результатом утилитарно-прагматической образовательной политики власти явился и тот явно вредоносный технократизм, который все еще остается в образовании и, соответственно, в общественном и властном сознании.) Напротив, так называемое школьное гуманитарное образование оказалось абсолютно беззащитным перед лицом идеологической экспансии. Оно было обезвожено, обезнаучено, оскоплено. И в результате стало одним из наиболее эффективных средств этой экспансии.

Те же процессы происходили, начиная с 30-х гг., и в педагогике, которая все более утрачивала свой научный облик и становилась органической частью мертвящей официальной идеологии. Только в глубинных, естественнонаучных, психологических слоях педагогики еще сохранялась жизнь. Не

<sup>50</sup> Народное образование в СССР... С. 161–164.

случайно все подлинно научно-педагогические обретения прошедших десятилетий связаны преимущественно с именами психологов.

В собственно педагогическом плане школьная контрреформа 30-х гг. представляла собой категорический отказ от педагогических поисков 20-х гг., которые объявлялись «методическим прожектерством», и возврат, более того, – наращивание многих традиционных основоположений дореволюционной официальной педагогики. Прежде всего – ее установок на формальное, «знаниевое» обучение, на приоритет воспитательных задач школы и соответственно – гербартианскую идею «воспитывающего обучения», которая длительное время безраздельно господствовала в советской педагогике. Все технологические усовершенствования, вводимые в школу, были идеологически аранжированы под решение именно этих задач. Задачи же развития личности ребенка, идеи деятельностного развивающего образования, составлявшие сердцевину передовой отечественной педагогической мысли от К.Д. Ушинского до Л.С. Выготского, отсекались с несравнимо большей решительностью, чем в дореволюционной официальной педагогике.

И тем не менее историческая судьба школьной контрреформы 30-х гг., несмотря на ее видимый успех, убедительно подтверждала общую закономерность образовательного контрреформаторства: ***педагогически неадекватные политические цели и средства всегда приводили и приводят к отрицательным и педагогическим, и политическим результатам.***

Автор названного ранее гимназического устава 1871 г. известный русский педагог Н.Х. Вессель, пытавшийся этим уставом технологически усовершенствовать постановку среднего образования в России, вынужден был позднее признать, что общие реакционные политические цели нового устава не только свели на нет эти усовершенствования, но и извратили саму суть и смысл школы. Гимназии, как отмечал Вессель, «оказались совершенно несостоятельными и менее всего общеобразовательными учебными заведениями». Упорядочение их организационной структуры вылилось в жесточайшую бюрократическую централизацию, в сокращение прав педагогических советов; введенный институт классных наставников превратился в школьное «третье отделение»; установление единых, выхолощенных учебных программ и учебных курсов обернулось мелочной и строжайшей регламентацией, парализовавшей всякую творческую инициативу и учителя, и ученика<sup>51</sup>.

Политические итоги реализации этого устава были сходны с педагогическими. Как отмечал даже один из самых яростных и ревностных идеологов самодержавного режима К.Н. Леонтьев (автор печально известной идеи о необходимости «подморозить» Россию), гимназическая контрреформа, «направленная противу нигилизма, к несчастью, способствует ему»<sup>52</sup>.

Столь часто используемый в настоящей работе метод «ретрофото» преследует лишь одну цель – раскрыть общие, объективные закономерности и тенденции прежних и новейших образовательных реформ и контрреформ. Сталинская контрреформа образования 1930-х гг. всецело подтверждает и эти закономерности, и эти тенденции. Основанная, как и все другие школьные контрреформы, на охранительно-политических установках, использующая традиционные административно-полицейские средства и методы (которые с помощью официальной педагогики обретали «педагогическую» оснастку), она, казалось бы, сумела создать свою, нужную тоталитаризму школу. Школу-фабрику, конвейер по производству необходимого человеческого материала, который незамедлительно вбрасывался в топку режима.

Однако это только казалось. Это была традиционная иллюзия власти, мнящей, что она контролирует все и вся. Общество – столь сложно выстроенный историей организм, что еще не нашлось, да и не найдется власти (кроме власти самого общества), которая смогла бы не только регулировать, но и уловить все токи и процессы, происходящие в этом организме. В частности, в той его сфере, о которой идет речь, – в образовании.

Это только кажется, что на выжженной земле трава не растет и не живут люди. Всегда находят такие люди, такие школы, которые вновь вспахивают землю, засевают траву, выращивают достойное людское семя. К тому же власть оставляет часть невыжженной территории для собственного обитания. И на этой территории в недрах самой власти вырастают вновь и вновь поколения «декабристов» – противников режима. Если бы этого не было Россия давно превратилась бы в пустыню.

Школа не чужда всех этих процессов. Более того, она нередко стимулирует их: вспомните рассуждения Жданова об учителе, который «может и в арифметике, и в русском языке очень тонко вести пропаганду...» В России всегда было немало достойных учителей, достойных школ. И потому, чем дальше, тем больше из школ выходили «продукты», несгораемые в топке режима. Чем дальше, тем больше школа не только интегрировала обработанный ею контингент в государство, но и отчуждала

<sup>51</sup> Вессель Н.Х. Наша средняя общеобразовательная школа. СПб., 1903. С. 20.

<sup>52</sup> Леонтьев К. Моя литературная судьба // Литературное наследство. Т. 22–24. М., 1935. С. 442.

от него часть этого контингента, создавая явных противников, – а в итоге и могильщиков – тоталитарного режима. (Повторялось то же, что было и столетием и полстолетием ранее.)

Первые проблески заката режима обнаружили себя в середине 50-х гг., с наступлением хрущевской «оттепели». Тогда не казалось, что это – проблески. Казалось, что это уже закат. Но как бы то ни было, наступила пора переоценки ценностей, пора внутреннего освобождения. Впервые каждый был волен сделать свой выбор. И выбор, который тогда сделали многие «шестидесятники», определил не только их личные судьбы, но и в немалой степени судьбу страны.

В это обнадеживающее время общество вновь встрепенулось, начало дышать свободнее. Свободнее стала дышать и школа, педагогическая мысль, предчувствуя свой второй ренессанс. И в значительной мере этот ренессанс действительно состоялся, хоть и был он недолгим.

Внешне школа почти не изменилась: она по-прежнему была лишь государственной ячейкой, прежними оставались ее официальные цели, учебные программы, внутренний строй и пр. Но в ней стало меняться главное – ее дух, ее самосознание. В ней начинали пробуждаться тяга к новому, педагогическая инициатива, вкус к творчеству. Те же процессы пробуждались и в педагогической науке. Педагогическим знаменем времени стало имя В.А. Сухомлинского, которого позже официальная педагогика подвергла остракизму за педагогическое свободомыслие и «абстрактный гуманизм».

Это короткое время интенсивного педагогического творчества, время надежд оставило после себя множество ценнейших новаторских начинаний, богатое поле посевов, которые не смогла ни выкорчевать, ни заморозить «эпоха застоя». Впрочем, «застой» – понятие неоднозначное. Как свидетельствует и исторический, и современный опыт, *любой застой – это два пласта общественного, в том числе и педагогического, бытия: заболоченная тина – на поверхности, а внизу – глубинные родники свежей, честной мысли. Все дело лишь в том, какую среду обитания выбрать.*

Зерна, посеянные на ниве образования в конце 1950 – начале 1960-х гг., дали свои всходы спустя двадцать лет, когда громко зазвучали имена и дела многих «шестидесятников»: педагогические публицисты В.Ф. Матвеев, С.Л. Соловейчик; педагоги-новаторы Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, С.Н. Лысенкова, Б.П. Никитин и Л.А. Никитина, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин; передовые ученые – А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Б.М. Неменский и многие другие. Они стали живым мостом между вторым и третьим педагогическими ренессансами в России XX столетия. Они сохранили и пронесли через застойное двадцатилетие идеи, опыт и надежды предшествовавшего подъема общественно-педагогического движения. Они были в числе тех, кто вел интеллектуальную, нравственную и духовную подготовку перестройки.

Идеи перестройки, в том числе и перестройки школы возникли не на пустом месте. Они родились и жили в сознании людей «шестидесятых годов». Здесь также знаменательное совпадение с идеями и даже терминологией XIX столетия. Символичность исторической спирали состояла в том, что и в XIX и в XX столетии многие «шестидесятники» до конца оставались идейным, духовным, нравственным камертоном эпохи.

Это только по марксизму – бытие определяет сознание. Определяет, если человек – лишь объект воздействия бытия, а не субъект его переустройства. Но по жизни – для того, чтобы изменить бытие, надо прежде изменить сознание. *И в этом состояла стержневая задача новой образовательной реформы в России.*

## **2. Философские и теоретические основания реформы образования 1992 года**

*Школьные вопросы 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.*

**В.И. Чарнолуцкий**

### **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 80-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 80-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 властью 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 функционирование 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 сред-***

**ством 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 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 наслед-

ство 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», о которой говорилось выше и которая со временем может стать и становится тактикой выживания (но уже в другом смысле), 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 80-х – начале 90-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 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»<sup>53</sup>. 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 неуко-рененность, его прямая зависимость от воли государства и общества, о чем говорилось ранее.

Оба отмеченных обстоятельства ставят школу, образование в перекрестье тех перемен, которые происходят в России. Эти перемены начались в условиях двух глубоких общесоциетальных процес-

---

<sup>53</sup> Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. М., 2005. Кн. 3. С. 298.

сов. **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, научно-индустриальное) 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 госсосоциализма, 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, комплексном 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, то есть 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 десять, 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 накопле-

ние «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.**

В современном постиндустриальном обществе **образование, наряду с наукой и культурой, является основным «производственным ресурсом».** Этот общепризнанный, аксиоматический факт все еще не стал достоянием российского властного сознания. В этом утилитарном технократическом сознании образование, наука, культура числятся по разряду непродуцирующей сферы, в качестве своеобразной группы «В» – не ресурсовоспроизводящих, а ресурсопоедающих отраслей, как говорил академик Ю.А. Рыжов в 1990 году. Отсюда – не только остаточное, но, более того, регрессивное их финансирование. Отсюда же – и развращающая общество обратная зависимость между уровнем образования и уровнем оплаты труда.

**Коренной порок образовательной политики в 80-х годах – это почти полное отсутствие осмысленности и реалистичности этой политики.** Ибо одни только декларации и заклинания о высокой роли образования, уже который год дезориентирующие и утомляющие общественное сознание, это не политика, а профанация политики. В реальных же действиях власти, представляющих 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 году, – 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»<sup>54</sup>.

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 недовольно 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.

---

<sup>54</sup> ЮНЕСКО. Доклад о положении дел в образовании в мире за 1991 год. Париж, 1991. С. 6 (выделено мной. – Э.Д.).

Но столь же неизбежно сопротивление этим реформам и самого общества (в силу социально-психологической настроенности 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 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 делали эти реформы неэффективными, мало способствующими развитию образования. Между тем именно *развитие образования и составляет основной смысл, суть школьных реформ*.

В последние годы в развитых странах мира (которые с начала 80-х гг. почти одновременно вступили в новую полосу образовательных реформ<sup>55</sup>) 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 стоит во взрывном, «вулканическом» ряду, что вызвано происходящей сегодня в России радикальной сменой общественного уклада и коренной сменой парадигмы образования.

Кардинальное отличие современной образовательной реформы в России от предшествовавших советских школьных реформ и нынешних 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.

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 эко-

---

<sup>55</sup> Поразительно, в частности, хронологическое совпадение этапов подготовки и продвижения российской образовательной реформы (о чем речь пойдет ниже) и реформы образования в США (что осталось незамеченным в нашей педагогической «сравнительной педагогике»), при всем кардинальном различии истоков, целей и движущих сил этих реформ.

1983 г. – в США выходит известный доклад Национальной комиссии по усовершенствованию образования «Страна в опасности», который остро ставит вопрос о реформе образования и придает этой реформе общенациональное значение. В том же году в перерыве очередного Пленума ЦК КПСС К.У. Черненко и Ю.В. Андропов «посоветовались и решили» провести в 1984 г. школьную реформу, не согласовав свое руководящее решение даже с Министерством просвещения СССР, для которого эта реформа явилась полной неожиданностью.

1986 г. – Национальная ассоциация губернаторов, обсудив первые шаги реформы, в своем докладе «Пора результатов» подчеркнула важнейшее значение этой реформы для развития экономики и процветания страны. Тогда же в СССР начало формироваться понимание бесперспективности существующего образования для развития страны.

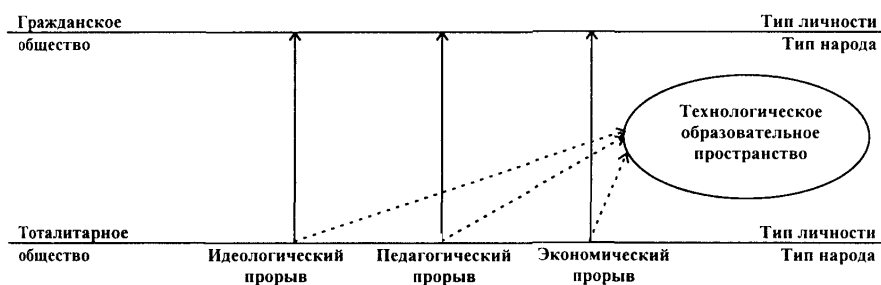
1988 г. – в США выходит очередная работа – «Образование и экономический рост: справочник для законодателя» и будущий президент Дж. Буш-старший объявляет о своей решимости стать «президентом, посвятившим свою деятельность образованию». В том же году в СССР создается концепция новой реформы образования, которая тогда же была одобрена Всесоюзным съездом работников народного образования.

1989 г. – президент Дж. Буш проводит так называемую «Встречу в верхах по вопросам образования», в которой принимают участие все губернаторы штатов, после чего в 1990 г. разворачивается разработка широкой образовательной программы «Америка – 2000». В том же году новая образовательная реформа в СССР делает свои первые, еще медленные шаги, а с августа 1990 г. получает резкое ускорение в Российской Федерации, которая, добившись суверенитета, формирует свою программу реализации образовательной реформы и энергично разворачивает эту реализацию.

Это удивительное временное совпадение образовательных реформ в России и в США могло бы стать предметом самостоятельного, небезынтересного анализа, как и отмеченное различие в стимулах и характере этих реформ. Однако то и другое осталось вне сферы научного, общественного и властного внимания.

номической сфере, как часто ошибочно полагают, но и в сфере ментальности бывшего советского общества. И там и здесь они казались подчас непреодолимыми.

В ходе реформы 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, бесправии 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 сегодня – одна 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.**

Это развитие и эти реформы предполагают в первую очередь глубинные изменения в самом общественном организме, в его корневых установках и ориентации. Отсюда – *генеральные социальные задачи реформы образования: смена системы ценностей; пробуждение и высвобождение самостоятельности, духовного, деятельностного начал в человеке; изменение самой ментальности общества, детоалитаризация, 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 «ремонттировать» 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 распыленных 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 отношений, 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 еще 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

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 – неременное 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 начинается 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 демо-

кратический «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 (а не только правовой) 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 проводимой образовательной реформы положены **десять базовых принципов**, которые были разработаны еще в 1987 г., одобрены в декабре 1988 г. на Всесоюзном съезде работников народного образования, а позднее развиты 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 местнических 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-государственной системе 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 образования 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. Милютиним, 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»<sup>56</sup>.

**Принцип народности воспитания** со времен Ушинского имел *двудеинный 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.

<sup>56</sup> Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. М., 2005. Кн. 1. С. 127.

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

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, педагогическими 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 недомолвок, целостное наполнение образования. **Это** – обращенность образования к единому и неделимому миру, к его глобальным проблемам и в то же время различение 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 задыхаться, 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, общественного, 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 гуманитарно-

го 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 полубъяснение-полувнушение и их направленность в первую очередь на развитие творческого, критического, гуманитарного мышления личности. Ту же цель преследует и гуманитаризация предметов естественнонаучного цикла. 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 возможные 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 образова-**

*нии*, 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 монологичности 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 деятельностным началом, которое пробуждает в ребенке то, что К.Д. Ушинский более ста лет назад назвал «врожденным стремлением человека к деятельности»<sup>57</sup>.

**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. Оглядываясь на три предшествующие фундаментальные российские образовательные реформы, о которых ранее шла речь, нетрудно заметить *органическую преемственность изложенных принципов с идейным наследием этих реформ*, с тем аккумулярованным его выражением, которое запечатлено в реформаторских программах начала XX столетия.

*Все эти реформы связаны единой мыслью, единой целью – развитие и процветание отечественного образования как непереносимое условие развития и процветания личности, общества, государства.* Каждая из предшествовавших реформ закладывала свой идейный потенциал в основание последующей реформы. И каждая последующая реформа, обогащая этот потенциал, стояла на плечах предшествующей и потому – видела дальше. Это обеспечивало непрерывность и развитие реформаторской традиции в российском образовании, несмотря на все контрреформаторские попытки оборвать эту традицию.

Реформа образования в России 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.

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

---

<sup>57</sup> Так назывался один из разделов фундаментального труда К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

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, взаимоотяжеляющие 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. Что убедительно демонстрирует, в частности, современная образовательная практика, хотя бы – то же массовое возрождение и развитие гимназий и лицеев. 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 сомнения, что жизнь на воле будет еще более трудной<sup>58</sup>. Поэтому, говоря словами Е. Мокшацкого, многие предпочитали «жить при социализме после его свержения»<sup>59</sup>. Те же, кто не разделяли этих иллюзий, ощущали себя беженцами из старого общества, из старой культуры. Беженца-

<sup>58</sup> Dylewat Wiesnia. Politica. W-wa. 1993. R. 37. № 6.

<sup>59</sup> Przedlad Sociol. (Lodz). 1993. № 3.



ми, 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. Отсюда в 90-х гг.:

– успех коммунистов на выборах, феномен Жириновского и призывы навести порядок твердой, железной рукой;

– ностальгия по прошлому и попытки ухода в архаические ценности, попытки возврата к изжившим себя архетипам дореволюционного уклада российской жизни, вплоть до восстановления монархии;

– бегство в религию, с забвением ее очевидных теневых сторон – догматизма, фанатизма, а теперь еще и фундаментализма; замена прежнего, коммунистического идеологического костыля на новый, – клерикальный, поощряемая претензиями церкви на монополию в сфере духовности;

– нагнетание катастрофизма, которым мы упиваемся с истинно российским мазохизмом, доходящим до кликушества, упиваемся с обломовским наслаждением своей жизненепригодностью, роняя на лацкан пиджака очередную сладкую до боли слезу.

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 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*, – то есть 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; социальная 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 сохраняемости 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 до сих пор выпадает из поля 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 чистого листа предполагается творить акторам, которые "помнят" только старую, изжившую себя систему. Вполне естественно, что они спонтанно воспроизводят ее заново, думая, что творят нечто совершенно иное»<sup>60</sup>.

Это обстоятельство необходимо постоянно иметь в виду при определении очередных стратегических задач образовательной реформы. В качестве *главной из этих задач* в рассматриваемом плане выступает 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.

Что же касается ситуации социально-психологического, «цивилизационного» шока, то она в педагогической среде, помимо широкого распространения упомянутых ранее общих фрустрационных настроений, имеет свои специфические проявления. Они связаны главным образом с неизбежным распадом той укорененной в педагогическом сознании авторитарной педагогической системы, о которой говорилось выше.

Постепенное таяние, размывание этой педагогической системы в ходе образовательной реформы и вызванное им смятение существенно усиливает ту общую дисгармонию, которая вносится в пе-

---

<sup>60</sup> Ильин М.В. Ритмы и масштабы перемен // Политические исследования. 1993. № 2. С. 59.

дагогическое сознание внеобразовательными, общесоциальными переменами. Эта дисгармония в педагогической среде нередко проявляется в виде «двойного катастрофизма», вызванного бурным наложением друг на друга явлений распада прежнего строя и распада прежней педагогической системы. Здесь тесно переплетаются как боязливая растерянность части учительства, так и растерянная агрессивность бывшей «педагогической аристократии» (управленческой и научной).

С самого начала перестройки и зарождения образовательной реформы, эта «педагогическая аристократия» пребывает в состоянии неустранимого шока, непреодолимого смятения, непримиримого противостояния переменам, происходящим и в обществе, и в образовании. Извлеченная новой жизнью из недр образовательного госсocialизма, она во всем ищет и видит только злоумышленность, только распад и хаос. Она неустанно желает только одного – назад, домой, в старую школу.

Это уже – синдром «профессионального вырождения», весьма драматичный, но далеко не массовый. Ему все более противостоит в образовательной среде то, что можно назвать синдромом «профессионального рождения» – готовность к переменам и способность реализовать, творить их. Набирающее все больший размах и силу инновационное движение в образовании (к рассмотрению которого мы вернемся позднее) – ярчайшее свидетельство зарождения и развития этого 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 бесильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества»<sup>61</sup>.

**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 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

---

<sup>61</sup> Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. М., 2005. Кн. 1. С. 131.

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 чреватые 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.

### **3. ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Прошедшее нужно знать не потому, что оно прошло, а потому, что, уходя, не умело убрать своих последствий.*

**В.О. Ключевский**

#### **СПЕЦИФИКА ДИНАМИКИ 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 – в истории реформы образования – 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 годах готовилась «внизу», силами передового педагогического сообщества, и в 1988 году 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 года.

**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. включает 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 «дзюночный» период*, социально и политически напряженный, но экономически относительно сбалансированный (август 1990–1991 г.); 2) *активное продвижение реформы в условиях обвального вхождения в рынок* (1992 г.).

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, «дорыночный» 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 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 надвигавшийся 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 тоннеля 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**. Роль Матвеева и его газеты в обновлении школы – предмет специального, давно назревшего изучения.

Есть имена, которые символизируют собой явления. У обновления школы, у педагогики обновления таким символом было имя Матвеева. Не случайно и в нашей стране и за рубежом поднятую им из безвестности «Учительскую газету» начинали читать с 4-й страницы – стоит ли под ней имя Мат-

веева? Матвеев был зачинателем, лидером, идеологом и основным донором перестройки школы. Во всем, что сегодня сделано для школы, – частица его мозга, его сердца. Создание новой, раскрепощенной, гуманистической школы – цель и смысл его жизни.

Люди не выбирают время. Но время выбирает людей. Время перестройки выбрало и раскрыло Матвеева. И Матвеев, в свою очередь, раскрывал, распахивал время, двигал его вперед. Матвеев был человеком позиции. И такой же была его газета. Она жила по законам передовой отечественной прессы, главный из которых сформулировал еще Н.Г. Чернышевский: печатный орган не сточная канава, он должен иметь свое лицо. Именно лицо, а не маску, из плюрализма – на всякий случай. Ведь неизвестно, чья возьмет. Это лицо вызывало ярость аппаратчиков и идеологов официальной педагогики, уже отошедших или отходящих в историческое небытие. И это лицо осветило собой самую яркую страницу в истории не только «Учительской газеты», но и советской педагогической прессы в целом.

Адепты официальной, административно-командной педагогики не раз возглашали, что Матвеев и его газета «борются против науки». Это была самозащитная ложь. Матвеев боролся за науку. Один из крупнейших советских педагогов-гуманистов, он боролся против бездушной, бездетной, догматической, авторитарной, ремесленнической педагогики за педагогику духа, педагогику творчества, педагогику детства. Он пришел в эту педагогику из детства (в свое время редактируя журнал «Мурзилка»), ради детства и первым вступил в бой за обновление школы.

«Учительская газета», которую вел Матвеев, – 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 катковскими. 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.

Неумемной 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, как уже отмечалось, до сих пор малоисследованного феномена истории отечественного образования, вычеркнутого из педагогического сознания в советский период.

Деятельность «Учительской газеты» по мобилизации общественных сил на решение задач перестройки школы получила активную поддержку в ведущих газетах и журналах – статьи И.Г. Овчинниковой и И.С. Преловской в «Известиях», О.В. Мариничевой – в «Комсомольской правде», С.Л. Книжник и Н.К. Логиновой – в «Литературной газете», Ю.П. Азарова – в «Новом мире» и т.д. Особую роль в утверждении идей обновления образования сыграл отдел школ и вузов «Правды», возглавляемый О.П. Матягиным. Установкам этой газеты всегда отводилась специфическая роль в формировании советского общественного сознания. Тем более весомыми и для многих неожиданными были решительные выступления «Правды» в поддержку перестройки образования.

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 пе-

дагогика 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 (тогда спящую, а сегодня еще только пробуждающуюся). Этого не могла и не хотела признать в 80-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 (разгромная характеристика этого министерского детища была, в частности, дана на собрании трудового коллектива НИИ общей педагогики АПН СССР). «Учительская газета» опубликовала убийственные отзывы на проект, отмечая, что учителя восприняли его «с недоумением, растерянностью, а то и с гневом»<sup>62</sup>. 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 реформы<sup>63</sup>.

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 года.

## **ПОДГОТОВКА РЕФОРМЫ (июнь 1987 – июль 1988 г.)**

<sup>62</sup> Учительская газета. 1987. 25 августа.

<sup>63</sup> Днепров Э. Верю в учителя // Правда. 1987. 1 июня. (См. Приложение к 1 т.)



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 года.

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 «июльские тезисы» Минпроса СССР (опубликованы в «Учительской газете» 14 июля 1987 г.), скромные по сегодняшним меркам, в то время прозвучали энергичным призывом к обновлению школы и были горячо приняты учительством. Тогда же был поставлен вопрос и о совещании «в верхах» по проблемам образования, который позже был трансформирован в решение о проведении специального Пленума ЦК КПСС по этим проблемам. В поддержку созыва такого Пленума ЦК активно выступил член Политбюро А.Н. Яковлев. Единственный из всех представителей «верховой власти» А.Н. Яковлев всецело разделял мысль о необходимости новой реформы образования и всемерно содействовал ее реализации.

В том же июле 1987 г. в Министерстве просвещения СССР была создана общественная комиссия по пересмотру упомянутого выше проекта Устава средней общеобразовательной школы, отвергнувшая в итоге этот проект и приступившая к разработке нового документа – «Типового положения о средней общеобразовательной школе».

Работа этой комиссии была значительным продвижением вперед и, по словам «Учительской газеты», «сулила многое»<sup>64</sup>. Однако (как я неоднократно подчеркивал, будучи членом названной комиссии) она изначально страдала существенным пороком – по сути начинала дело с конца: разрабатывала Положение о школе без сколько-нибудь четкого понимания того, какой должна быть эта школа. Комиссия не имела, даже в зародыше, концепции обновления школы, общего среднего образования и потому двигалась вперед методом «тыка», постоянно наталкиваясь при решении частных вопросов на непроясненные общие проблемы. В итоге, проект нового Типового положения о школе, при всех его неоспоримых достоинствах, при всей его несравнимости с предшествовавшим проектом Устава школы, был также отложен до лучших времен.

Вместе с тем разработка идеологии и стратегии обновления школы не стояла на месте. Постоянно встречая сопротивление в «центре» (в Отделе науки и учебных заведений ЦК КПСС, где располагался основной пульт торможения инновационных процессов в образовании), она переместилась на «периферию» – в Эстонию. Здесь автором, совместно с эстонским министром просвещения Э.Р. Гречкиной и ее коллегами, летом 1987 г. отработывались как контуры будущей концепции общего среднего образования, так и разнообразные механизмы ее реализации.

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»<sup>65</sup>. На следующий день после 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 я получил указание Е.К. Лигачева готовить материалы для его доклада на этом Пленуме в феврале 1988 г.

Поскольку ранее, начиная с 1987 г., я напрямую работал с А.Н. Яковлевым и поскольку консервативная ориентация Е.К. Лигачева была общеизвестна, я договорился с А.Н. Яковлевым о передаче ему вторых экземпляров всех разработанных для Пленума материалов с тем, чтобы он мог подстраховать основные идеи обновления школы и провести их возможно более полно. Подготовку этих материалов в течение двух месяцев вела небольшая команда – ядро будущего ВНИКа «Школа».

Работа по подготовке материалов для Пленума ЦК, при активном содействии А.Н. Яковлева и В.М. Легостаева (помощника Лигачева), не прошла бесследно. Многие идеи, в том числе заявленные мной 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

<sup>64</sup> Учительская газета. 1987. 25 августа.

<sup>65</sup> Днепров Э. Учиться учить // Советская культура. 1997. 14 ноября. (См. Приложение к 1 т.)

шагов по перестройке образования; отказ от тотальной унификации школы, от традиционного понимания всеобщего 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 подчинения 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»<sup>66</sup>.

В условиях всеобщего «партпослушания» 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<sup>67</sup>.

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 педагогической общественности. 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.

---

<sup>66</sup> Материалы Пленума Центрального комитета КПСС. 17–18 февраля 1988 года. М., 1988. С. 38.

<sup>67</sup> 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. Крупнов – 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. Громько – 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 г. Москвы; В.В. Фирсов – заместитель директора НИИ содержания и методов обучения АПН СССР; А.М. Цирульников – старший научный сотрудник НИИ общей педагогики АПН СССР.

**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;

- 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 80-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 современной школьной реформы, общих контуров и механизмов создания новой, 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.

Поскольку обсуждение проекта Положения о Средней школе было весьма острым, автору данных строк пришлось дать следующее обоснование позиции ВНИКа «Школа» по данному вопросу.

### **По проекту Положения о средней общеобразовательной школы<sup>68</sup>**

Для начала напомним **историю вопроса**. Как известно, 31 января 1987 г. был опубликован проект нового устава школы, который по своей сути был «хвостовым залпом» эпохи застоя, в частности – школьного. Этот проект вызвал бурное неприятие общественности и учительства. Вследствие чего он был похоронен.

В июне 1987 г. при Министерстве просвещения СССР была созвана Комиссия по пересмотру проекта устава, в которую вошли и представители образовательного сообщества, в частности ваш покорный слуга. Минпрос попытался направить работу Комиссии в прежнем русле – привычного латания дыр. Однако общественный элемент этой Комиссии восстал. Было отмечено, что мы начинаем работу с конца, более того, – вслепую, так как до сих пор нет ни концепции, ни стратегической программы перестройки школы, как и концепции управления ею. То есть устав делается из ничего, точнее – из старых, изживших себя представлений. Поскольку новые, соответствующие духу и требованиям перестройки, отсутствуют.

В результате Комиссия на первом же своем заседании приняла решение о необходимости самороспуска. В дальнейшем, по мере определенного накопления перестроечных идей Комиссия изменила свое решение. При этом общественный элемент в Комиссии исходил из того, что этими идеями нужно задать в подготавливаемом нормативном документе планку, ниже которой не смогло бы опуститься функциональное сознание чиновников.

Однако в целом деятельность Комиссии протекала вяло. Динамичное развитие жизни резко обогнало сделанное. Догнать жизнь можно было только: а) в рамках иной организации работы, б) сделав качественный рывок, в) поставив этот документ в контекст общей концепции перестройки школы.

Именно поэтому ВНИК «Школа» взял на себя разработку проекта Положения о средней общеобразовательной школе. В этом Положении по сути – нормативная реализация подготовленной ВНИКом Концепции общего среднего образования.

Теперь об **идеологии подготовленного документа**.

В основу проекта Положения положено пять ключевых идей:

1. Идея реализма школьной политики.
2. Идея школы как общественно-государственного института.
3. Идея развития.
4. Идея демократизации.
5. Идея единого школьного коллектива.

Рассмотрим кратко этот корпус идей.

#### **1. Идея реализма школьной политики.**

Тот тупик, то кризисное состояние, в которые зашла школа, в решающей степени обусловлены социальным иллюзионизмом школьной политики последних десятилетий. Мы до сих пор затрудняемся понять, что школьная политика – это не сумма стихийных, спорадических действий, а органическое единство целей, средств, методов и результатов четкой и планомерной деятельности. Результат не стоит вне политики: он ее венец или надгробный камень.

Школьная политика предшествующих десятилетий формировалась и осуществлялась в порочном кругу иллюзий:

– *нереальные цели*: средний всеобуч, профессионализация общеобразовательной школы, «безмашинная» компьютеризация и т.п.;

– *иллюзорные средства*: глобальное единообразие – школ, содержания образования и пр.;

– *неработающие, выдохшиеся методы обучения*;

– *недееспособность авторитарно-бюрократического управления*, и т.д.

В итоге мы имели *фальшивые результаты*: 100% успеваемости = процентомания и т.д. Иными словами, система образования занималась не созданием личности и общества, а воспроизводством застойных структур и производством показателей, свидетельствующих о достижении псевдоцелей.

Так строились все школьные реформы, начиная с 1930-х гг. **Первая и главная задача сегодня – выйти из этого порочного круга. Это – первый шаг перестройки школы.** Шаг в сфере социально-политических решений. **Ибо до сих пор буксовала и буксует не школа, а школьная политика.**

<sup>68</sup> Доклад на коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию 5 августа 1988 г. (стенограмма).

Такой выход возможен только при новой, реалистичной школьной политике, которая будет ставить реальные цели и выбирать для их достижения работающие средства и методы:

- демократизация школы – как альтернатива современному казарменному ее состоянию;
- многообразии и вариативности школы – как альтернатива ее и тотальной унификации;
- самоопределение школы, учителя, учащегося – как альтернатива системе тотальной централизации и авторитарной педагогике.

## **2. Идея школы как общественно-государственного института.**

До сих пор нами владел и владеет стереотип школы как госучреждения – закрытого, режимного учреждения, отгороженного китайской стеной от общества.

Нам предстоит изменить свое понимание назначения и функций школы. Школа существует не только для государства, но и для общества. И главное – для ребенка. Это понимание идет в русле ключевой идеи перестройки – больше демократизма, а не огосударствление общества и его институтов, в том числе – школы. Отсюда:

- а) *идея открытости школы* – как преодоление ее отчужденности от общества;
- б) *идея сотрудничества* – не только на уровне учитель – ученик (как мы большей частью ее понимаем), но и на уровне государства и общества, общества и школы.

## **3. Идея развития.**

Как я уже отмечал, школа будучи сколком общества застоя, являлась одновременно и механизмом воспроизводства этого застоя, многообразных застойных структур.

Задача состоит в том, чтобы сделать школу:

- а) *развивающейся, а не статичной системой;*
- б) *фактором развития общества;*
- в) *фактором развития личности.*

**4. Идея демократизации**, выступающей как ведущий фактор перестройки и развития школы, приведения ее в новое качество. Основные компоненты этой идеи:

- а) *самоопределение школы, учителя, учащегося;*
  - б) *демократизация содержания, методов, форм организации образовательного процесса;*
  - в) *демократизация управления школой на принципах общественно-государственного управления.*
- В частности восстановление *Советов школы*, которые были созданы по Положению о единой трудовой школе 30 сентября 1918 г. и позже (после удаления А.В. Луначарского из Наркомпроса) упразднены. В эти Советы школы входили и учащиеся с 12 лет. В нашем проекте Положения предусмотрено и возрождение Советов школ, и участие в них школьников с 11 лет (со второй ступени школы).

## **5. Идея школьного коллектива.**

а) Понимание школьного коллектива в названном документе 1918 г. – это учащиеся и учителя. В нашем проекте Положения *в школьный коллектив входят также родители и представители общественности – члены Совета школы.*

б) В проекте Положения проводится *идея самоуправления школьного коллектива*, а не ученического самоуправления, которое сегодня стало безгласным придатком бюрократической системы управления школой. На деле это игра в самоуправление при полном диктате администрации и педагогического совета. То есть дети реально – вне управления, они якобы самостоятельны в своих бюрократических играх.

в) *Идея соуправления детей и взрослых в общем режиме самоуправления школой.* Она имеет два аспекта:

- *педагогический*: воспитание – совместная деятельность детей и взрослых;
- *социальный*: модель обновляющегося общества – не «коллектив руководителей» и «коллектив подчиненных», а единый трудовой коллектив школы.

И в заключение еще две мысли.

**Первая.** По сути документ можно было сделать предельно кратким, исходя из принципа: разрешено все, что не запрещено. Но учитывая переходный период, мы решили пойти по пути разрешающих «подсказок», чтобы облегчить деятельность учительства, отвыкшего от демократии.

**И вторая.** Мы исходили из *диалектики нормы*. То есть, с одной стороны, «норма» в руках бюрократии – это способ ограничения деятельности школы, учителей.

С другой стороны, в руках умного директора и Совета школы «норма» – это средство защиты от бюрократического произвола, средство защиты самостоятельности школы.

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 достаточ-

но 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»<sup>69</sup>; в этой второй концепции «многое укоренилось из документов застойных лет»<sup>70</sup>.

«Основная линия раздела между двумя вариантами концепции в следующем: в проекте АПН личность существует для государства, в концепции временного коллектива – государство для личности»<sup>71</sup>.

«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»<sup>72</sup>.

«Концепция собрала все лучшее, что родилось в педагогической науке и практике за последние годы»<sup>73</sup>. «Разработанная в русле идей перестройки, она конкретизирует пути обновления школы»<sup>74</sup>.

«Концепция ВНИКа – это поистине революционная перестройка»<sup>75</sup>. Она «...открывает народному образованию добрые перспективы. В ней представлена реальная программа демократизации и гуманизации всей школьной жизни, направленная на развитие творческого потенциала каждого ученика и каждого учителя. Этим перемен давно ждет и наша школа и наше общество»<sup>76</sup>.

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»<sup>77</sup>.

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 прикрывать 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»<sup>78</sup>.

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 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, продви-

<sup>69</sup> Учительская газета. 1988. 29 сентября.

<sup>70</sup> Известия. 1988. 15 декабря.

<sup>71</sup> Учительская газета. 1988. 22 ноября.

<sup>72</sup> Комсомольская правда. 1988. 18 сентября.

<sup>73</sup> Учительская газета. 1988. 1 сентября.

<sup>74</sup> Советская Россия. 1988. 9 декабря.

<sup>75</sup> Учительская газета. 1988. 22 ноября.

<sup>76</sup> Учительская газета. 1988. 26 ноября.

<sup>77</sup> Литературная газета. 1988. 14 декабря.

<sup>78</sup> Труд. 1988. 18 декабря.

жением, развитием этой реформы<sup>79</sup>. 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.**

Итак, вопреки дурным предчувствиям многих сторонников новой школьной реформы и агрессивному противодействию ее противников, съезд состоялся. Состоялся не просто как факт, запланированное мероприятие, а как значимое, историческое общественно-педагогическое явление.

Основное историческое значение съезда заключалось, **во-первых**, в том, что он вывел сферу образования из застойного бытия на линию общих перестроечных процессов (какими бы вялыми и противоречивыми они сегодня нам ни казались, это были процессы развития общества; вялыми и противоречивыми были действия начавшей их власти). И, **во-вторых**, – съезд принял новую идеологию образования, документы «нового поколения», принял новую школьную реформу и открыл зеленый свет для ее реализации. О готовности к осуществлению реформы наглядно свидетельствовало то, что на съезде был выдвинут богатый спектр республиканских и региональных образовательных программ и реализационных проектов. Такие программы и проекты дали Эстония, Азербайджан, Украина, Краснодар, Харьков, Липецк и многие другие.

Это уже потом, после съезда партийные, административные и академические дальтоники попытались не различить зеленый свет с красным. Но сам съезд высказался на этот счет однозначно, несмотря на многие обнажившиеся на нем противоречия. На съездовской секции «Общее среднее образование», где детально обсуждались предложенные ВНИКом Концепция и Положение о школе, при голосовании по концепции из 928 человек только 3 воздержались, по Положению – 8 выступило против и 5 воздержалось. Остальные одобрили оба документа. Таковы были итоги.

**Школьная реформа 1988 г. задумывалась как часть более широкой общей образовательной реформы.** Однако в силу ряда причин (большой частью субъективных) другие компоненты образовательной реформы не получили ни необходимой концептуальной проработки, ни содержательного наполнения, ни технологического оснащения. Многие вынесенные на съезд документы – о педагогическом, профессиональном образовании и др. не затрагивали глубинных оснований соответствующих звеньев образовательной системы. Они представляли собой традиционные псевдореформаторские паллиативы, клонившиеся к обычному, косметическому подновлению фасада образования.

Наиболее ярким тому примером были упакованные в одном переплете две принципиально различные концепции квазиреформирования профессионально-технического и среднего специального образования. Эти концепции не только не содержали каких-либо новых идей, но и резко противоречили друг другу. Единая обложка не смогла даже прикрыть две непримиримые головы, десятилетиями смотревшие в разные стороны. Гособразованию СССР так и не удалось ни выработать единый взгляд на перспективы развития этих подсистем профессионального образования, ни преодолеть водонепроницаемые перегородки в собственном доме между двумя управленческими структурами, представлявшими эти подсистемы.

В итоге, **на съезде в целостном виде была принята только реформа общего среднего образования**, которая органически включала в себя и реформирование системы дошкольного воспитания. (Новая концепция дошкольного воспитания была представлена на съезд группой ВНИКа «Школа», возглавляемой В.А. Петровским.) **Данная реформа перестраивала базисные основания всей системы образования, задавала общую идеологию и основные направления реформирования других звеньев этой системы.**

Декабрьский съезд работников народного образования 1988 г. отчетливо выявил как поляризацию сил в педагогической среде, так и (говоря словами Ш.А. Амонашвили) «существенную засоренность» этой среды. С самого начала работы на съезде четко проявились две линии, названные его участниками линией «А» – по выступлению Ш.А. Амонашвили в поддержку гуманизации и демократизации образования, и линией «Б» – по выступлению директора школы из г. Копейска Челябинской

---

<sup>79</sup> 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».

области А.С. Бароненко, доказывавшего, что ни для демократизации, ни для гуманизации образования наше общество и тем более школа еще не созрели<sup>80</sup>.

Противоборство указанных линий на фоне довольно обширного «болота» во многом окрасило весь ход съезда. Особо консервативную позицию заняли управленцы среднего звена, наглядно показав, что именно они образуют ту плотную «управленческую пробку», которая противостоит реформаторским потокам «сверху» и «снизу». В роли «научной пробки» на пути образовательной реформы привычно выступили на съезде лидеры официальной академической педагогики, еще раз убедительно продемонстрировав, что АПН СССР остается «линией Маннергейма» педагогического застоя.

Участники съезда подвергли АПН СССР резкой критике, потребовав ее коренной перестройки и поддержав многочисленные выступления прессы по этому поводу. Однако, несмотря на все эти требования и на подтверждавшее их решение специальной правительственной комиссии по реорганизации академии (работавшей всю осень 1988 г.), академия не шелохнулась. Отделу науки и учебных заведений ЦК КПСС еще раз удалось вывести АПН СССР из-под боя и сохранить ее практически в нетленном виде.

Не остались без высокого внимания Отдела и итоговые документы съезда, в частности его резолюция. Предложенная процедура ее принятия оказалась, мягко говоря, весьма странной. По словам делегатов, «резолюция в окончательном виде съездом не была принята., правда, для создания видимости демократии» ее доработка была поручена избранному на съезде Всесоюзному совету по народному образованию. В ходе этой «доработки» резолюция стала столь гибкой и аморфной, что ее при желании можно было развернуть в любую сторону.

Более того, эта «доработка», как отмечали члены эстонской и литовской делегаций, отбраковала многие крайне важные предложения делегатов съезда, «связанные с проблемами децентрализации управления образованием, обеспечения необходимой автономии региональных и республиканских систем образования, устранения монополии АПН СССР в педнауке». «Предложенный способ доработки основного документа съезда» его делегаты признали «следствием отсутствия уважения к демократическим процедурам» и сочли «неприемлемым, поскольку таким образом делается попытка подменить содержание резолюции съезда функциональными задачами аппарата Гособразования СССР. Тогда зачем же собирался съезд?»<sup>81</sup>.

Эта «история с резолюцией», равно как и способ формирования на съезде так называемого Всесоюзного совета по народному образованию из «ведомственной общественности», превратившегося вскоре в ведомственный придаток, весьма настораживали и во многом снижали уровень достигнутого на съезде. В этих и других аппаратных играх на хвосте уходящего съезда уже достаточно явно открывалось лицо следующего, патового этапа жизни образовательной реформы.

## **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 возглавил В.В. Рябов, расчистивший это воинствующее гнездилище махрового застоя. Рябов пытался энергично поддержать новую школьную реформу, критикуя Гособразование СССР за ее торможение, пытался содействовать 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».

---

<sup>80</sup> Позднее, уже будучи народным депутатом Российской Федерации, А.С. Бароненко признал несостоятельность линии «Б» на съезде и с грустным юмором отзывался о своем выступлении. В отличие от многих воинствующих его коллег по образовательному Комитету Верховного Совета он стал искренним поборником школьной реформы и с энтузиазмом помогал ее реализации.

<sup>81</sup> Учительская газета. 1989. 14 января.



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.

Эта болезнь, усугубляемая некоторыми субъективными моментами, не могла не затронуть и образовательные «верхи». Уже сразу после съезда была предпринята – в общем-то традиционная для всех без исключения реформ – попытка устранить разработчиков реформы с политической сцены, по известному принципу: «мавр сделал свое дело – мавр должен уйти». Гособразование СССР объявило о своем намерении закрыть ВНИК «Школа», и только благодаря вмешательству прессы и энергичной поддержке В.Д. Шадрикова ВНИК сохранился и смог продолжить свою работу по обеспечению школьной реформы.

Парадоксально, но факт – одним из главных тормозов на пути этой реформы стал в 1989–1990 гг. избранный на съезде Всесоюзный совет по народному образованию. Мысль о создании подобного общественного совета была высказана мной еще в упомянутой ранее статье, опубликованной в «Советской культуре» в ноябре 1987 г. Но там шла речь не о *ведомственном*, а именно об *общественном* совете, где были бы собраны лучшие люди страны, что называется – совесть нации. Эта мысль неоднократно была поддержана и на самом съезде. Однако Гособразование СССР сочло более удобным иметь карманный, ведомственный совет, – нечто вроде СТК, совета трудового коллектива ведомства. И соответственно навязало свою волю съезду, обставив избрание надлежащего совета надлежащей процедурой.

При всем том, что во Всесоюзном совете по народному образованию было немало деятельных, искренне разделяющих идеи реформы людей, он изначально оказался мертворожденным органом. Спустя год после его создания Совет вынужден был признать, что он «еще не нашел своего места», что он занимает неопределенное, промежуточное положение между Гособразованием и Комитетом Верховного Совета СССР по науке, народному образованию и воспитанию, что ему «надо еще убедить не только других, но и себя в необходимости учить новому и по-новому». Что ж, достойная задача для самообразования.

Пока же это самообразование свершалось, Совет успел сделать немало для ревизии документов, разработанных ВНИКом «Школа» и одобренных Всесоюзным съездом работников народного образования. В ходе многомесячного «редактирования» этих документов Совет старательно выкорчевывал из них «излишне радикальные» предложения и вносил такие поправки, которые могли свети на нет саму суть школьной реформы. Аппарат Гособразования не препятствовал этим увлекательным занятиям и, более того, пристрастно в них участвовал. Госинспекция Комитета вознамерилась даже переписать заново одобренное съездом Положение о средней общеобразовательной школе. И ВНИКу «Школа» не без труда, опираясь на поддержку В.Д. Шадрикова, удалось нейтрализовать контрреформаторское рвение и аппарата ведомства и Всесоюзного совета по народному образованию, который, впрочем, тоже стал частью этого аппарата.

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», то есть – 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 реформу. 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 гг.: дальнейшее отлаживание и практическая апробация *нового экономического механизма в образовании*, разработанного летом 1988 г. во ВНИКе группой Е.Ф. Сабурова (движение 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 позволила достаточно динамично подготовить и представить в Верховный Совет Российской Федерации проект российского Закона «Об образовании».

Период анемии перестроечной власти и зависания школьной реформы, ее определенного блокирования «сверху» вместе с тем был и временем глубокой внутренней работы в «низах», временем интенсивного освоения идей обновления школы, первых опытов их практической реализации. В учительстве это время назвали *«провникновением»*. 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 (с крепким тандемом: начальник департамента народного образования Москвы Л.П. Кезина – мэр Ю.М. Лужков) и Краснодарский край, где инициаторами реализации реформы стали прогрессивно мыслящие работники крайкома партии – заведующий отделом науки и учебных заведений А.А. Клещенко и его заместитель Л.А. Дубова.

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» (статья В.В. Жукова «Школа под домашним арестом...», УГ. 1990. № 8).

Развитие альтернативных школ свидетельствовало о начале вхождения нашей системы образования в качественно новое состояние. Поскольку еще три года назад господствовал устойчивый сте-

реотип, что школа может и должна быть только государственной, что она представляет собой не более чем разновидность госучреждения.

Когда в апреле 1987 г. я впервые попытался сказать в «Учительской газете» о тотальном огосударствлении как основном пороке нашей школьной системы, это вызвало бурную реакцию официальной педагогики. Один из наиболее последовательных лидеров «твердокаменных» на общем собрании Академии педнаук грозно заявил, что историк дореволюционной школы Днепров ошибся, как минимум, на сто лет – у нас нет никакого огосударствления школы, и клеветы мы не потерпим.

Позднее, в ходе подготовки февральского (1988) Пленума ЦК КПСС, мной была выдвинута мысль о необходимости создания *государственно-общественной системы образования* и соответствующих ей структур управления. Эта мысль была поддержана февральским Пленумом и получила статус политической рекомендации. И когда, наконец, в августе 1988 г. в Концепции общего среднего образования ВНИКа «Школа» была высказана идея *общественно-государственной системы образования*, на нее вновь обрушился шквал критики. Те же «твердокаменные» теперь заявляли, что ВНИК ревизует решения февральского Пленума, предлагая вместо государственно-общественной системы образования (которую после Пленума все, естественно, приветствовали и одобряли) общественно-государственную.

Действительно, понимание образования как *государственно-общественной системы* предполагает, что государство сохраняет положение суверена; оно разрабатывает образовательные законы и управляет образованием в сотрудничестве с обществом, определяя меру этого сотрудничества и обращаясь к обществу за экспертизой. *Общественно-государственная система* имеет иные основания. Она «снимает» само понятие суверена, строится на отношениях равноправного партнерства общества и государства в сфере образования. Общественная инициатива здесь выступает как не стесняемый никакой «мерой» самостоятельный субъект развития образования, определения стратегии и программы этого развития. При регионализации и муниципализации образовательной системы общественная инициатива становится решающим фактором формирования и развития соответствующих уровней этой системы.

Перемена «акцента» в концепции обуславливалось не только тем, что ранее ее авторы в определенной мере «щадил» функциональное сознание, выдвигая промежуточную формулу в преодолении примата государственного над общественным в образовании. Главным, что определяло это изменение, был путь, пройденный нашим обществом в период между февральским (1988) Пленумом ЦК партии и XIX партконференцией.

В 1989–1990-х гг. общество, в том числе педагогическая его часть, продвинулись еще дальше. И в повестку дня уже вставала задача создания самостоятельных *общественных*, альтернативных структур и систем образования.

Наш недолгий, но насыщенный опыт перестройки образования позволил, наконец, увидеть и осмыслить те **четыре типа, четыре состояния образовательной системы**, которые давно известны мировой практике: *государственное, государственно-общественное, общественно-государственное и общественное образование*. В основе их различия – разное соотношение государственных и общественных начал в образовании.

Эти типы образовательных систем вовсе не отрицают друг друга, они могут существовать и существуют большей частью одновременно, параллельно, во взаимосвязи и взаимодополнении. В этом собственно и состоит подлинный плюрализм образовательных систем. На рассматриваемом этапе реформы уже формировались начала этого плюрализма в образовании, первые ростки свободного образовательного рынка.

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 реализатором на российской почве, возглавив российское Министерство образования, что в значительной мере определило характер дальнейшего проведения образовательной реформы.

## 4. ЗАПУСК РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*В России необходимо проводить реформы быстро и спешно, иначе они большей частью не удаются и затормаживаются.*

**С.Ю. Вумме**

### ОБСУЖДЕНИЕ ЗАМЫСЛА И ПРОГРАММЫ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ в Верховном Совете РСФСР и в прессе

Одна из примечательных особенностей начального этапа российских реформ 90-х гг. состояла в том, что в истории России в первый (и вероятно в последний) раз избирали министров. Эта процедура была довольно сложной и многоступенчатой: сначала отбор кандидатов в министры в Комитете по образованию и науке Верховного Совета РСФСР, потом – на межкомитетской комиссии, затем – собеседование с группой специалистов-психологов и, наконец, избрание на Верховном Совете, где надлежало представить программу действий и ответить на вопросы депутатов. Вопрос о Министерстве образования рассматривался на совместном заседании Совета Республики и Совета Национальностей Верховного Совета РСФСР состоялось 10 июля 1990 г.

Вот стенограмма этого заседания<sup>82</sup>.

– Товарищи! На должность Министра образования РСФСР предлагается кандидатура товарища Днепрова Эдуарда Дмитриевича.

Позвольте огласить заключение Комитета Верховного Совета РСФСР по науке и народному образованию и Комиссии Совета Национальностей по вопросам развития культуры, языка, национальных традиций и охраны исторического наследия по кандидатуре Днепрова на должность министра образования РСФСР.

Комитет и Комиссия предлагают Верховному Совету утвердить товарища Днепрова Эдуарда Дмитриевича министром образования РСФСР. Эдуард Дмитриевич, пожалуйста, десять минут.

**Днепров Э.Д.** Уважаемые народные депутаты! Уважаемый Президиум! Вопрос о школе, об образовании – это не ведомственный, не отраслевой вопрос. Он касается всех, а не только сидящих в этом зале. Школа – это не только колыбель общества, но и зеркало общества. И таков уж ее удел, что в периоды кризиса практически всегда и все недовольны школой. И родители, и сельские, и представители республик, и представители промышленности, и все общество. Недовольны по двум обстоятельствам: во-первых, они видят в школе свое отражение, и, во-вторых, они в своих детях чувствуют пороки этой школы.

Исторический опыт учит, что школа – это такой организм, который может либо поддерживать, либо тормозить процессы, происходящие в обществе. Сегодня, к сожалению, школа пока больше тормозит, чем поддерживает эти процессы. И именно поэтому в первую очередь требуется ее обновление. Требуется встраивание школы в новые условия социального, социально-экономического, политического бытия. И именно поэтому нужна новая образовательная политика, политика опережающая, а не идущая в хвосте событий, политика, способная вести школу за собой, ибо хвостизм – это паралич политики, и этот паралич до сих пор держит школу у ворот застоя.

С другой стороны, новая образовательная политика должна быть настроена ни в коей мере не на слом, а именно на перестройку существующих образовательных структур. Она должна быть нацелена на то, чтобы учесть все, что было передового в отечественном опыте, в мировом опыте, все, что есть лучшего в современной педагогической практике.

И, наконец, школьная политика, образовательная политика должна быть предельно реалистична, она не должна довольствоваться только лозунгами, а быть нацеленной на результат и причем на достижение ближайшего результата.

Исходя из сказанного, я вижу три группы мер, нацеленных на обновление образования.

**Первое.** Меры по запуску процесса этого обновления.

**Второе.** Первоочередные меры по преодолению критической ситуации в образовании.

**И третье.** Меры по оздоровлению системы образования.

Первый и главный, с моей точки зрения, комплекс мер включает в себя правовые, экономические и управленческие механизмы обновления образования. Центральный пункт создания правового плацдарма обновления образования – это принятый Верховным Советом Декрет о суверенитете России. И здесь мы, в первую очередь, можем устранить недостатки союзного законодательства и принять в ближайшее время Закон об образовании в РСФСР. Николай Васильевич Федоров говорил о тех принципах, которые его министерство намерено заложить в основу правовой реформы. Я лично всецело разделяю эти принципы. Это вселяет в нас надежду, что законодательство об образовании действительно может быть построено на нормальных, передовых началах. Здесь концепции наши полностью совпадают, мы настроены на то, чтобы устранить традиционную декларативность законодательных актов, сделать их действительно правовыми механизмами, на то, чтобы демократизировать и децентрализовать правовые отношения в образовании, на то, чтобы законодательство в образовании имело разрешительный, а не запретительный характер. И, наконец, чтобы прекратить так называемое ведомственное правотворчество.

<sup>82</sup> Советская Россия. 1990. 12–13 июля.

Второй важнейший комплекс мер – это экономические механизмы. И здесь я вижу три ключевые меры, хотя могу перечислить и больше.

Первое – это определение разумных оснований финансирования народного образования, преодоление устойчивой тенденции по снижению доли расходов на образование в валовом национальном продукте. К сожалению, мы сейчас в этом отношении далеко позади всех цивилизованных стран.

Второе и самое главное – это создание среды рационального хозяйствования в образовании, то есть переход школ на новый экономический механизм образования. Он отработан, он апробирован во многих регионах страны. Суть его заключается в том, что мы должны перейти на нормативное финансирование в расчете на одного учащегося и раскрепостить в финансовом и экономическом отношении школу. Только это может создать правовую экономику в ее настоящем смысле.

Но дополнительной мерой к этому новому экономическому механизму должен стать постоянный ежегодный пересмотр этих нормативов в связи с меняющимися экономическими условиями. Остальные меры по экономике я только перечислю: это изменение структуры расходов на образование, предоставление министерству свободы финансового маневра, эффективность использования имеющихся ассигнований. Мы говорим, что мы бедны, нищи, но тем не менее разбрасываем деньги на ветер, чему примером – нерациональный переход на обучение шестилеток не в педагогическом плане, а именно в экономическом плане.

Далее важнейшая мера – это комплекс налоговых и кредитных мер, которые подчас дают больше, чем прямые инвестиции в образование. Наконец, мобилизация местных средств на нужды образования, в чем мы имеем богатый опыт. Я уже приводил пример своим коллегам: дореволюционные земства до сорока процентов своего бюджета тратили на образование.

Далее то, о чем говорила в своем вопросе В.И. Кисину депутат Виноградова, – создание образовательной индустрии. Эта чрезвычайно важная вещь до сих пор у нас отсутствует. В Москве, например, нет ни одного предприятия, которое производит школьные доски. Мы должны набивать линолеум просто на доски либо пользоваться вообще непонятно чем. И, наконец, создание альтернативных структур образования, которые, кроме экономической выгоды, дадут еще возможность запуска качественных механизмов обновления образования. Но этим я бы не закончил перечень экономических мер, потому что необходимо преодолеть существующую ныне дезэкономизацию школы, преодолеть безнравственность, бессмысленность ученического труда. Необходимо формировать экономическое сознание, а не только давать знания учащимся, которых, кстати, мы до сих пор не даем.

Третье – комплекс мер в плане радикальной реорганизации системы управления. Я не буду останавливаться на этом подробно, отмечу лишь одно обстоятельство, поскольку было много вопросов у депутатов, когда обсуждалось на комиссии, что делать с низовыми структурами управления. Нам надо наконец понять, что низовые структуры управления – это не ведомственные структуры, это структуры Советской власти, и Советская власть вправе определять, как она видит эти структуры, какие она отводит им функции и какие она подбирает под эти функции штаты и т.д.

Далее, перехожу ко второй части. Это – комплекс первоочередных мер. Первой и самой неотложной мерой я считаю социальную защиту учителя и повышение уровня оплаты его труда. Сегодня учитель – и это подчеркивал в недавнем выступлении на XXVIII съезде КПСС директор средней школы – до сих пор остается в униженном положении. Если в 1960 г. заработная плата учителей по отношению к средней заработной плате составляла 87%, то в 1988 г. – 78%. Мы должны наконец понять, что униженный учитель не может воспитать возвышенного человека и что в конечном итоге отношение к учителю – это мера самоуважения и самосознания общества.

Второй и важнейший комплекс экстренных мер – это подъем сельской школы. Для этого необходимо: первое – создать вариативную многоукладную систему образования на селе, не переносить механически городские школы в село. Если хотите, необходимо «окрестьянить» сельскую школу. Второе – целевое приоритетное финансирование именно сельской школы. Третье – гарантированное обеспечение сельской школы, особенно малокомплектной, из отчислений хозяйств и местных Советов. Четвертое – приоритетное строительство школ на селе. Пятое – приоритетное обеспечение имуществом и оборудованием сельских школ. Здесь нам надо взять пример хотя бы с Индии, которая распределяет компьютеры и технические средства сначала на село, а потом – в город. Шестое – целевая программа поддержки сельского учителя. Здесь учитель не должен ходить с протянутой рукой. Все его обеспечение должно входить в план поставок. То же – относительно и жилья учителя.

Кроме того, нужен целый комплекс мер по подготовке сельского учительства, его переподготовке, разработке программно-методического обеспечения сельской школы с упором на крестьянскую, на экологическую грамотность.

Весь этот комплекс мер по сельской школе необходимо рассматривать как в русле образовательной, так и в русле аграрной политики. Министерство образования совместно с соответствующими комитетами должно представить будущему Съезду народных депутатов РСФСР соответствующие предложения.

Сюда же, к экстренным мерам, я бы отнес прекращение самораспада системы профессионально-технического образования. Необходимо признать, что передача системы образования ведомствам и предприятиям была ошибочной. Она имела следствием привязывание ребенка к непосредственному станку.

**Председательствующий.** Эдуард Дмитриевич, время закончилось. Последнюю мысль сформулируйте.

**Днепров Э.Д.** Вот такова программа первоочередных мер. Я просто в перечислительном плане назвал те меры, которые я считаю важнейшими для оздоровления школы. Об этом вчера говорилось подробно на комитете. Здесь первой и главной мерой я считаю, так сказать, экологию национальной школы и ее возрождение. Михаил Никифорович в своем выступлении говорил о том, что надо создавать буквари для национальной школы. Их надо не создавать, а воссоздавать. В 900-х и 20-х гг. их были десятки.

Второе – это проблема сбалансированного развития образовательного потенциала регионов.

Третье. Радикальное изменение системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и реорганизация педагогической науки; создание системы постоянного обновления образования, чтобы школьные реформы не воспринимались как вулканические; разработка, как здесь уже говорилось, программы привлечения ресурсов других отраслей к вопросам образования.

И, наконец, хочу в заключение сделать три замечания.

1. Все вышеизложенные меры направлены на то, чтобы действительно обеспечить приоритетное и опережающее развитие образования, на создание максимальных возможностей для развития ребенка и для развития самой системы образования.

2. Система образования должна быть максимально открытой для общества. Работать надо вместе с обществом и для общества. Педагогам надо понять, что они не могут брать на себя роль вершителей судеб школы, они лишь исполнители воли народа в воспитании детей.

3. С моей точки зрения, самое главное. Необходимо всем нам осознать, что школа – это не поле столкновений и не поле борьбы, а, может быть, самый главный фактор социального мира, самый главный фактор объединения всех усилий ради наших детей, потому что это наши с вами дети. Спасибо за внимание.

**Председательствующий.** Вопросы претенденту, пожалуйста. Первый микрофон.

**Виноградова И.В.**, директор средней школы № 48, г. Новосибирск, член Верховного Совета РСФСР.

У меня к вам, Эдуард Дмитриевич, три вопроса.

**Председательствующий.** Только один вопрос.

**Виноградова И.В.** Я коротко.

Первый вопрос. Не будет ли над вами довлеть своеобразная приверженность Госкомитету СССР по народному образованию? В частности, я имею в виду те эксперименты, которые уже идут в школе и не подкреплены учебно-материальными и методическими средствами. Это пятидневка без определенной программы, это так называемое углубленное изучение предметов, но без учебников для учащихся, это двенадцатый вариант, после которого, допустим, Новосибирский университет не принимает выпускников школы с новым видом аттестатов. Это первое.

**Председательствующий.** Извините, это все.

**Днепров Э.Д.** В вашем первом вопросе содержалось сразу три вопроса. Если можно, я на них отвечу, а потом могу ответить на следующие.

Относительно приверженности к Госкомитету по народному образованию. Я должен сказать, что мы с Госкомитетом по народному образованию готовили Всесоюзный съезд работников народного образования, и здесь работали совместно. Но это не означает, что точки зрения у нас совпадали. Во многом наши подходы различались. И надо отдать должное комитету – нашу точку зрения он принимал. Это касалось снижения уровня обязательного всеобщего и т.д.

Второй вопрос – относительно пятидневки, материальной и методической необеспеченности.

Понимаете, мы привыкли воспринимать школьные реформы как «поворот все вдруг». Например, если переходить на пятидневку, на углубленное обучение предметов, то всем одновременно и прямо сейчас. Это неверно. Я повторяю то, что говорил на съезде учителей: это не единовременная мера, это какие-то рамки работ, это вариант, это право выбора школы.

Относительно двенадцатого варианта. Это вариант учебного плана подготовлен не Госкомитетом по народному образованию, а Министерством народного образования РСФСР, и это условная демократия, когда вроде бы дается на выбор 12 вариантов, но тут же подключается весь корпус методистов для того, чтобы посмотреть, как реализуются эти варианты.

К сожалению, пока наука спит, школа сейчас сама формирует учебные планы. Задача науки – помочь в решении этого вопроса.

**Председательствующий.** Второй микрофон, пожалуйста.

**Озерова В.Н.**, учительница Нарышкинской средней школы № 2, с. Нарышкино, Урицкий район, Орловская область, член Верховного Совета РСФСР.

Уважаемый Эдуард Дмитриевич! Какую вы предусматриваете инфраструктуру для обеспечения занятий по интересам, развития интеллекта, способностей детей? И какую роль вы отводите Академии педагогических наук?

**Днепров Э.Д.** Первый ваш вопрос чрезвычайно интересен и, с моей точки зрения, чрезвычайно важен для системы образования, если она хочет переходить в режим развития. Что касается школы, то мы обычно стоим на школоцентристских позициях. Проблемы инфраструктуры для школы до сих пор как бы не существовало. Вся проблема воспитания и обучения решалась в этих четырех стенах. Это совершенно неверно, потому что воспитывает именно среда, воспитывает общество. Школа не может сама решить все проблемы. Поэтому сейчас во многих местах, во многих регионах происходит создание этой инфраструктуры. И задачу науки я вижу в том, чтобы мы перешли к проектному методу ее формирования. Надо проектировать образовательные системы и проектировать инфраструктуру, что мы и делали в Пущино, что мы и делаем в Москве, что мы много раз делали в Краснодарском крае.

Что касается вашего вопроса о месте Академии педагогических наук во всей этой программе, я думаю, что начавшиеся, но, к сожалению, чрезвычайно медленно идущие процессы реорганизации Академии педагогических наук все-таки со временем наберут скорость и Академия педагогических наук также может достаточно активно включиться в процесс обновления российской школы. Но больших надежд я на это не возлагаю. Поэтому я и акцентировал внимание на создании системы российской педагогической науки, но отнюдь не для реанимации Российской АПН, а с целью создания отделений педагогики и психологии в Российской Академии наук, чтобы педагогическая наука находилась в сонме наук, а не была замкнута внутри себя.

**Председательствующий.** Третий микрофон, пожалуйста.

**Буторин А.Н.**, ведущий инженер-технолог управления технологической подготовки производства производственного объединения «Севмашпредприятие», г. Северодвинск, Архангельская область.

Сначала я хотел бы, Руслан Имранович, поддержать пожелание моего земляка депутата Рассказова, предложившего выдвинуть на какой-то пост в правительстве РСФСР беспартийного депутата. Сам я беспартийный, однако твердо поддерживаю выдвижение товарища Днепров на пост министра образования РСФСР и благодарю Ивана Степановича за эту инициативу. Бывшие сослуживцы товарища Днепров по ВМФ отзываются о нем как о честном, мужественном офицере. Затем он стал ученым-историком. Я прошу Верховный Совет РСФСР не поддаваться впечатлению от того пасквиля, который распространялся здесь у нас, в кулуарах, в «Педагогическом вестнике», и заверяю всех, что если полистать «Учительскую газету», центральные издания, то можно обнаружить и много замечательных статей, автором которых является Днепров, и материалов о его заслугах в педагогике. Надеюсь, мы не поддадимся этой попытке заронить сомнение в наши сердца и поддержим кандидатуру товарища Днепров. И это будет нашим ответом силам застоя в Академии педагогических наук.

**Председательствующий.** Четвертый микрофон.

**Котенков А.А.**, подполковник, заместитель начальника политотдела войсковой части, г. Биробиджан, Еврейская автономная область.

Эдуард Дмитриевич! У меня к вам личный вопрос как раз в ключе предыдущего выступления. С чем связан ваш уход из Вооруженных Сил?

**Днепров Э.Д.** Мой уход из Вооруженных Сил связан с моей болезнью. Я после автономного плавания, в котором провел три месяца, почувствовал себя плохо, у меня был гипертонический криз, и я уволен в запас по состоянию здоровья 5 мая 1971 г.

**Соловьев В.А.**, первый заместитель Председателя Совета Министров Удмуртской АССР, г. Ижевск, Удмуртская АССР.

Я хочу обратиться к уважаемому Президиуму. Когда смотришь «объективки», то в некоторых очень подробные данные, и никаких вопросов не возникает, а по другим есть сомнения, в том числе даже в отношении тех, кого мы уже утвердили. О Викторе Ивановиче Кисине, например, нужны были более подробные сведения. И здесь у меня, и не только у меня, возникает вопрос. Мне очень импонирует программа, с которой выступил Эдуард Дмитриевич, особенно то, что касается сельской школы. Если это удастся претворить в жизнь, это будет большая победа. Но меня смущает другое. Товарищ Днепров никогда не занимался конкретной педагогической работой. Все-таки это заметный разрыв: воспитанник училища, офицер и старший научный сотрудник. Я раньше не присутствовал на обсуждении, но меня это как-то сразу насторожило – почему такой разрыв? Если бы эта «объективка» была более подробной, наверное, ни у кого бы таких вопросов не возникло. Я прошу это учесть.

**Председательствующий.** Я вас понимаю, но Президиум – не отдел кадров. И как составляются эти «объективки», я до сих пор не знаю. Может лучше в правительство обратиться.

**Днепров Э.Д.** Я могу пояснить. Разрыв между морским офицером и старшим научным сотрудником – это разрыв только кажущийся. Я окончил Ленинградский университет, будучи офицером, написал диплом по проблемам общественно-педагогического движения, будучи офицером, защитил кандидатскую диссертацию по проблемам образования, будучи офицером, и когда я уволился в запас, то был, пусть это прозвучит нескромно, достаточно готовым специалистом для изучения проблемы образования.

**Председательствующий.** Первый микрофон.

**Понамарева Т.А.**, старший зоотехник-селекционер Терского конного завода № 169, Минераловодский район, Ставропольский край.

Уважаемый Эдуард Дмитриевич! Меня очень заинтересовало ваше выражение: «окрестьянить» сельские школы. Что вы под этим понимаете?

Второе. Сейчас самым важным, пожалуй, является вопрос духовности подрастающего поколения. Как вы смотрите на совмещение труда классного руководителя и учителя в школе? Почему руководство классом оплачивается обыкновенно в 20–30 рублей? И можно ли в этом случае работать в полную нагрузку? Не будет ли лучше отделить воспитание от преподавания, сделать разные ставки? Мне кажется, что этот вопрос самый наболевший.

И третий вопрос. Как вы относитесь к частным школам?

**Днепров Э.Д.** Благодарю за интересные вопросы. Под «окрестьяниванием» школы я понимаю воссоздание крестьянского духа, воспитания у юного человека чувства земли и чувства хозяина, а отнюдь не то, что мы пытаемся сейчас делать, когда начинаем профессионализировать сельскую школу, делать ее чисто профессиональной, с сельскохозяйственным уклоном, за счет и так более низкого, по сравнению с городским, уровня развития и образования сельских детей. Но именно крестьянский мир, именно земля дают наилучшие возможности для духовного развития.

Относительно духовности и классного руководства. Проблема духовности – это огромная отдельная проблема. О классном руководстве. Вы совершенно правы, что, провозглашая приоритет проблем воспитания, мы эту работу учителям практически не оплачиваем. 30 рублей за классную работу – это просто «помазать по губам». У нас соотношение оплачиваемой и неоплачиваемой части труда учителя составляет примерно четыре к пяти. И вот эта воспитательная часть работы обязательно должна оплачиваться.

Что касается вашего предложения относительно разделения ставок и введения специальных педагогов, занимающихся руководством. Сейчас во многих регионах страны идет опробование такой модели. Есть учителя, которые занимаются именно воспитательной работой. Одна из лабораторий нашего института, которая занимается методикой коллективных творческих дел «по Иванову», работает именно в этом плане, и более чем в 70 школах проводится такой эксперимент.

О частных школах. Вчера этот вопрос задавали мне на Комитете, поэтому я прошу прощения у коллег, если повторяюсь. Дело в том, что «частная школа» – это понятие сложное. Я полагаю, что мы не должны спешить в решении этого вопроса. Когда мы говорим о кооперативной школе, когда мы говорим об общественной школе и о прочих, мы должны понимать, что речь идет не о частной, а именно об общественной школе.

Что касается частных образовательных учреждений, то я всецело поддерживаю создание частных детских садов, детских дошкольных учреждений и считаю, что пока еще мы не обладаем потенциальными возможностями, чтобы создать серьезные частные учебные заведения. В будущем это, конечно, возможно.

**Председательствующий.** Второй микрофон.

**Кривошапкин А.В.**, заместитель отдела Якутского обкома КПСС, г. Якутск, член Верховного Совета РСФСР.

Уважаемый Эдуард Дмитриевич, в Министерстве народного образования РСФСР при участии автономных республик, в том числе Якутии, подготовлен проект концепции развития национальных школ РСФСР. Вы знакомы с этим проектом и став министром, через какое время вы бы предприняли конкретные шаги для продвижения этого проекта? Спасибо.

**Днепров Э.Д.** Я бы хотел, чтобы все национальные образования и не только все национальные образования, а все регионы выступили со своими образовательными программами и своими образовательными концепциями, чтобы они строили свои системы образования применительно к местным условиям. Задача министерства состоит прежде всего в том, чтобы не унифицировать, а давать старт этим программам, всячески и как можно быстрее. Что касается национальных школ, то для их развития в министерстве должны быть воссоздано то, что существовало в 20-х гг. при Луначарском – это Высший совет по национальному образованию, практически вторая структура после руководства министерства.

**Председательствующий.** Эдуард Дмитриевич, пожалуйста, на письменный вопрос.

**Днепров Э.Д.** Письменный вопрос был только один. Вопрос такой. Считаете ли вы необходимым поддерживать тезис об обязательном среднем образовании?

Я хотел бы прояснить такую вещь. Мы часто путаем два термина – всеобщность и обязательность образования. В своих самых первых статьях, и вот здесь как раз мы с Геннадием Алексеевичем Ягодиным очень крепко спорили. Я отстаивал и до сих пор отстаиваю всеобщность образования, но настаивал на снижении планки обязательного образования. Я напому вам эпизод, которым закончился Всесоюзный съезд учителей, когда Геннадий Алексеевич стоял на трибуне, сзади сидело Политбюро, а впереди зал. Зал, казалось бы, раскололся на две части: одна вроде бы за обновление, другая – пока бы придержать, но именно в этом вопросе, вопросе о снижении планки обязательного обучения обе части сомкнулись. Я считаю, что это мера временная, что просто мы злоупотребили, и, как всегда, ускорили этот переход. Мы придем к нему, и придем в нормальном качественном виде.

**Председательствующий.** Время истекло, товарищи депутаты, будем продолжать или как? Голосование, хорошо.

Товарищи депутаты, кто за то, чтобы назначить Днепрову Эдуарда Дмитриевича министром образования РСФСР, прошу голосовать.

**Результаты голосования**

За	135
Против	51
Воздержалось	26
Голосовало	212

Днепров Э.Д. назначается на должность министра образования РСФСР. (**Аплодисменты.**) Четвертый микрофон.

**Ельцов Ю.А.**, учитель средней школы № 6 г. Раменское, Московская область.

У меня устный запрос по поводу газеты «Педагогический вестник», по поводу грязного пасквиля, который в ней опубликован в связи с выдвижением Эдуарда Дмитриевича. Премьер-министру надо расследовать историю создания этой самой педагогической ассоциации, которая продемонстрировала свою полную импотентность, и ее нужно немедленно закрыть.

**Председательствующий.** Примем эту информацию. Я ее, например, не читал, и, если бы вы не сообщили большинство тоже не читало бы.

После вступления в должность министра и запуска нового российского Министерства образования мне по традиции предстояло дать интервью в «Учительской газете» и рассказать о первоочередных планах предстоящей работы. Моим собеседником был один из ведущих деятелей педагогической прессы, давний подвижник обновления образования, тогда заместитель главного, а сегодня главный редактор основной педагогической газеты страны Петр Григорьевич Положевец.

### НЕ ЛОМАТЬ – СТРОИТЬ<sup>83</sup>

*Путь к нашему возрождению лежит через возрождение школы. Не поднимая ее – не поднять общество. Любая правительственная программа, не учитывающая образовательных проблем, обречена на провал, даже если поначалу и приносит результаты. Новая рубрика «Школа России: зоны прорыва» расскажет о главных пунктах программы нового министра образования РСФСР. Рубрика будет существовать ровно сто дней. Обычно столько требуется западным лидерам, чтобы заявить свои про-*

<sup>83</sup> Учительская газета. 1990. Август. № 34.



граммы. Эдуарду Днепрову этот срок не потребовался. Программа обновления школы была готова у него задолго до того, как он получил министерский портфель.

#### **Статфакт**

13% городских школ и 57% сельских – без отопления.

В 31% городских и 85% сельских школ отсутствует канализация.

В 13% городских школ и 44% сельских нет столовых.

Россия на последнем месте среди республик по доле расходов на народное образование.

РСФСР на 14-м месте по числу учителей с высшим образованием.

165,1 рубля – средняя зарплата российского учителя, или 75,1% общесоюзной.

В 1970 г. расходы на народное образование в России составляли 17,1% бюджета, в 1988-м – 9,43%.

**– Говорят, что в министерстве вы работаете каждый день до 11 часов вечера. Что, и все сотрудники столько же трудятся!**

– Работаем и позже. Но только наша команда – несколько человек из нового состава министерства. Я вовсе не считаю это нормой. Однако, к сожалению, на момент запуска без этого не обойтись: уж слишком запущенное досталось нам хозяйство.

Чтобы его поднять, нужно не только время. И не только ресурсы. Главное – нужны новые силы, новые люди, понимающие, что **основной ресурс развития образования – свобода**. И умеющие этот ресурс использовать максимально. **Но свободу, как известно, не дают, ее надо брать**. Брать, не теряя времени.

**– Скажите, быть министром труднее, чем это казалось до утверждения?**

– Казалось? Думаю, что этот вопрос не ко мне. Во-первых, никогда не планировал быть министром. А во-вторых, любой настоящий труд труден. Другое дело, что меня постоянно удивляла и даже отчасти забавляла «готовность» функционеров из номенклатурной обоймы занять любой пост, в том числе и министра образования. Номенклатуре не свойственна рефлексия, самооценка, осознание уровня своей компетентности. Она всегда ко всему готова. Потому что не чувствует и не несет ответственности за дело. Номенклатура безответственна перед народом и перед историей. И потому ей все и всегда было легко.

**– Думаю, что министрами не рождаются и не становятся в один день. Но все же, мне кажется, бывают пики напряжения, когда человек понимает, что мог бы взвалить себе на шею этот груз, а главное – мог бы с ним справиться. Когда вы это почувствовали?**

– Я бы хотел, если позволите, скорректировать вопрос: не мог, **а должен**. Именно должен. И почувствовал я это вечером 30 июня, когда обдумывал результаты первого рейтинга, первого парада претендентов на пост министра перед народными депутатами России. Мне стали совершенно очевидны две вещи: первое, – что ни у кого из моих коллег-претендентов нет сколько-нибудь четкой и серьезной программы действий. И второе, – что формирующая тенденция выступлений всех претендентов – косметический ремонт российского образования. Это в лучшем случае. Еще через пару дней я понял окончательно, что речь по сути идет о том, чья возьмет – линия обновления образования или линия застоя, стагнации. Моя кандидатура здесь – всего лишь воля случая. Но новой России, новому ее правительству нужно новое образование. И я понял, что должен. Даже при том, что вовсе не считал себя готовым к этому ответственному шагу. Рядом со мной стояла надежная ВНИКовская команда. И я решил – выдюжим.

**– Без команды никакому лидеру не реализовать свою – даже самую гениальную, самую аргументированную – программу. По каким принципам вы будете набирать свою министерскую команду? И кто эти первые люди, появившиеся в ней?**

– Выбор команды всегда процесс встречный. Не только и, может быть, не столько лидер выбирает команду, сколько она – лидера. В нашем случае дело обстоит чуть проще. Команда наша сложена и слажена. В ее ядре основатели и ведущие силы ВНИК «Школа». Сегодня это центр педагогических инноваций АПН СССР, директором которого я останусь. Но и для этой команды процесс перехода в новое качество непросто. Перед каждым по существу стоит тот же императив: должен. Инициатива всегда наказуема. Как говорится, сами заварили кашу, сами и расхлебывайте. И надо сказать, все самоопределились должным образом. Отказа я ни от кого не услышал.

Сегодня уже назначены: первый заместитель министра В. Новичков, который и ранее был моим ближайшим помощником – заместителем директора Центра педагогических инноваций; заместители министра: Е. Сабуров – руководитель ВНИКовской лаборатории, разработавшей новый экономический механизм в образовании, Е. Куркин – известный педагог-новатор, А. Тюков – один из наиболее интересных и талантливых методологов. Советниками министра и главными специалистами стали: В. Собкин – по социологии образования (он же руководитель социологической службы в системе российского образования), М. Кузьмин – по национальным проблемам образования, А. Абрамов – по содержанию образования. Назначения продолжают. Главный принцип – опора на единомышленников. Только в этом случае возможны прорывы. И только в этом случае совместный труд, как бы он ни был тяжел, – в радость.

**– А что делать старой «команде»? Говорят, что они все со страхом ждут увольнения. Но есть ведь среди них много думающих, интересных людей, которым просто раньше не удавалось реализовать свой потенциал. Их идеи, предложения оставались невостребованными, им отводилась роль винтиков в наробразовской бюрократической машине.**

– Для меня команда – это прежде всего соратники. Их жизнь, как любит говорить один из основателей ВНИКа В. Слободчиков, – это со-бытиё. В этом смысле старый аппарат министерства командой не был. Ибо в команде не может быть винтиков и невостребованных идей.

Старое министерство упразднено. Новое – будет значительно меньше по численности. Сокращения и увольнения неизбежны. Но среди прежних сотрудников действительно есть немало думающих, интересных людей, которые не могли по-настоящему раскрыться в административной системе прежних министерских отношений. Не могли пробить бетонную стену консерватизма российского Минобра, ставшую притчей

во языцех. Эти люди безусловно останутся на борту. Им надо только понять, что прежнего штиля не будет. Страна проходит зону штормов. И мы должны не только сохранить, но обновить, развить школу.

– **Когда а комиссиях Верховного Совета РСФСР рассматривали вашу кандидатуру на пост министра, всех поразила четкая – готовая – программа обновления российской школы. Как рождалась она?**

– В сравнении со своими коллегами – претендентами на пост министра я был действительно в лучшем положении. У меня за плечами была жизнь ВНИКа, его трудности, идеи, его программы. Народные депутаты России в итоге поддержали те основные наши идеи и подходы, которые в декабре 1988 г. были одобрены Всесоюзным съездом работников народного образования. Именно на этих подходах и идея и была выстроена предложенная мной программа.

– **Итак, главные идеи вашей программы?**

– **Суть программы – попытка кристаллизации новой образовательной политики, способной привести школу в соответствие с современными потребностями страны**, встроить образование в новые условия ее социально-политического, экономического, культурного и нравственного бытия. Эта политика должна быть действенной, а не декларативной, опережающей, а не плетущейся в хвосте событий. Хвостизм – это паралич политики, он и сегодня держит школу у столба застоя. **Часто говорят, что политика – искусство возможного. Мне кажется, что это – весьма пассивная установка. Я полагаю, что политика – искусство достижения необходимого.** Наконец, новая образовательная политика должна быть реалистичной, нацеленной на конкретный, осязаемый результат.

В основу этой новой образовательной политики, в основу идеологии обновления школы положены те **десять принципов**, о которых я уже писал в «Учительской газете» (1990, № 26). **Это демократизация, многоукладность, альтернативность, открытость и опережающее развитие образования, его гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, непрерывность и развивающий характер.** Первые пять принципов определяют нормальные социально-педагогические условия бытования образовательной системы, вторые – собственно педагогические условия построения очеловеченного педагогического процесса.

– **Эдуард Дмитриевич, то, о чем вы только что говорили, – это, так сказать, идеология обновления школы, а если сформулировать цели ее обновления, то есть попросту я хочу вас спросить: а зачем вся эта программа?**

– Я понимаю мотив вашего вопроса. Наш социальный опыт всех достаточно хорошо научил: идеология – это одно, а реальные цели – совсем другое. Как говорится, каша – отдельно, мухи – отдельно. Но для нас идеология имеет смысл только в плане достижения целей, а не для привычного их сокрытия. Перечисленные выше десять принципов являются необходимыми и достаточными для материализации **трех главных целей: развития личности, развития самой системы образования, реализации задач образования как мощного фактора социального, экономического и духовного развития общества.** Последнее мне хотелось бы подчеркнуть особо. Ибо мы должны, наконец, понять, что образование – действенный фактор духовной и интеллектуальной реабилитации общества, возрождения, воссоздания того генофонда страны, который целеустремленно вышибался многие десятилетия.

Но это – общие цели программы. Помимо них есть специфические российские. Прежде всего – **образовательный суверенитет республики. И второе – переход от унитарной модели системы образования к широкому спектру национально-региональных образовательных стратегий и программ развития образования.** Пора нам отказаться от унылого однообразия серых образовательных красок и приучить глаз и разум к богатству национально-региональной образовательной палитры. Развитие образования в осредненном пространстве невозможно. Не говоря уже о том, что осреднение самого образования – достаточно банальный способ социальной прополки нации.

– **Мне кажется, все действия сегодняшней школы пока что направлены против рынка, против экономической реформы. Как ваша программа вписывается в новую ситуацию?**

– Экономическая реформа сегодня – корень всех вопросов. И система образования должна быть направлена на всемерную помощь ей. Но школа пока действительно противостоит реформе. Она продолжает выпускать человека с одной резьбой, с испугом перед реальным разнообразием жизни. Она набивает голову часто ненужными знаниями и не дает развития. Она вбивает ту уравнительную психологию, о которой мы только что говорили. Она предельно дезэкономизирована, труд в ней обесмыслен и обезнравственен. Чаще всего – это перевод дерева в стружку. Но мы все еще не хотим или не можем понять, что те требования развития и самоопределения личности, которые два года назад были заявлены в нашей Концепции общего среднего образования, сегодня уже вышли за пределы педагогических словопрений. Это требования быстро меняющейся социально-экономической и политической жизни, в которой **развитие становится проблемой выживания.**

Рынок – это саморазвивающийся мир, и в нем может жить только развитая и самоопределившаяся личность. Ранее мы жили в иной системе – в системе распределения людских ресурсов по замкнутым структурам. Каждый знал, куда его вольют и за что выльют.

Нормальный человек стремится ситуацию предвидеть. И потому наша программа не вписывалась в ситуацию, а прогнозировала ее.

– **Многие наши реформы, попытки обновления проваливались, на мой взгляд, потому, что мы пытались решить проблему, вытягивая только одно звено. Лишь комплексный взгляд, всесторонний подход может быть удачным. Что представляет ваш комплекс мер?**

– Здесь я с вами полностью солидарен. Нас долго учили искать одно звено, за которое можно вытащить всю цепь. И кончилось это тем, что мы привыкли искать отмычку – одну на все двери, одну-единственную панацею от всех болезней. Только названия у нас были разные – госприемка, бригадный подряд и т.д. Между тем любая реформа, в том числе и школьная, только тогда эффективна, когда она проводится системно, охватывает в едином замысле и его реализации весь комплекс проблем. Наш ком-

плекс мер, нацеленный на обновление школы, предусматривает работу **на трех уровнях**: меры по запуску процесса этого обновления; первоочередные меры по преодолению кризисной ситуации в образовании; меры по оздоровлению системы образования.

Первый и главный на сегодня, с моей точки зрения, комплекс мер включает в себя правовые, экономические и управленческие механизмы обновления образования.

**– Особый интерес работников народного образования вызывают экономические меры нового министерства, направленные на защиту интересов образовательных учреждений в период перехода к рынку. Не секрет, что экономики народного образования у нас нет – ни как науки, ни как практики. Да что говорить: во всех школьных реформах, кроме последней – 1988 г., даже термина такого не было – экономика народного образования. Какие основные идеи вы заложили в этой части?**

– Экономические меры, обобщающие экономическую политику министерства, многогранны. Назову только важнейшие. Прежде всего это значительное увеличение расходов на образование, преодоление устойчивой и противоречащей мировой практике тенденции сокращения доли этих расходов в валовом национальном продукте. С 1980 по 1988 год у нас она упала с 4 до 3,92%, тогда как в цивилизованных государствах составляет 5% и имеет тенденцию к увеличению до 7.

Второе фундаментальное направление – создание среды рационального хозяйствования в образовании путем перехода образовательных учреждений на новый экономический механизм. Без этого все инвестиции в образовательные сферы бесплодны, они будут проваливаться в черную дыру нашей бесхозяйственности.

Мы сегодня много говорим об экономической самостоятельности образовательных учреждений, но в реальной жизни многие их директора уклоняются от этой самостоятельности, предпочитают прятаться под крыло роно. Хотя при этом резко критикуют роно. Министерство сейчас разворачивает широкую работу по разъяснению нового экономического механизма в образовании, подготовке соответствующих методических рекомендаций и будет всемерно стимулировать переход на новые условия хозяйствования в образовании.

**– А управленческие меры? Мне кажется, новая система управления будет эффективно действовать при двух условиях: во-первых, вариативности, когда каждый район мог бы формировать свою – удобную для данной территориальной системы образования – управленческую структуру, во-вторых, при четком разделении функций между министерством и органами местной власти.**

– Это бесспорно. Пора нам отказаться от унитарных управленческих моделей, единообразных от Белого до Черного и от Баренцева до Японского моря. Как я уже отмечал, одна из наших главнейших установок – **регионализация системы образования**, создание самостоятельных национально-региональных образовательных систем с учетом местных условий, потребностей, национальных и культурно-исторических традиций. Соответственно различными должны быть и управленческие структуры.

При этом нам надо, наконец, осознать, что местные органы управления образованием – это органы Советской власти, а не ведомства. И дело местных Советов выстраивать их, исходя из местных условий, определять их функции, структуру, численность и т.д. Министерство здесь может быть только советчиком, консультантом. Мы, в частности, рекомендуем продумать вопрос о сокращении управленческих звеньев. Нужны ли, к примеру, районные органы управления народным образованием в небольших городах? Или городские органы в областных центрах, где выстроена целая пирамида управленческих структур – областная, городская, районные?

Другое дело – методическая служба. Это служба ведомства. Но и она должна ли быть везде одинаковой? Мы полагаем, что формы ее могут быть самыми разнообразными, опять же исходя из местных условий.

В самое ближайшее время мы займемся и разграничением функций различных уровней управления образованием. Здесь важнейший принцип – делегирование властных полномочий снизу вверх, а не наоборот, как мы привыкли. Исходящая точка – самостоятельность образовательных учреждений. Управленческие звенья работают для них и ради них, а не ради самообслуживания и обслуживания верхних эшелонов управления.

Хочу также сказать, что мы намерены предоставить полную образовательную самостоятельность ряду наиболее продвинутых городов и регионов. С первого сентября такая самостоятельность будет предоставлена Москве, Ленинграду и некоторым другим городам.

**– Эдуард Дмитриевич, не могли бы вы хотя бы кратко перечислить первоочередные меры министерства, касающиеся учителя. Ведь ситуация с каждым днем все усложняется: многие из учителей – те, кто не уходит в кооперативы (а уходят далеко не самые худшие), начинают вливаться в забастовочное движение.**

– Обеспечение социальной защищенности учителя и повышение уровня оплаты его труда я считаю первой и самой неотложной мерой. Сегодня учитель находится в униженном положении. Если в 1960 г. его заработная плата составляла 87% от средней по стране, то в 1988 г. – 78%. Мы должны, наконец, понять, что униженный учитель не может воспитать возвышенного человека, что в итоге отношение к учителю – это мера самоуважения и самосознания общества. И здесь, помимо существенных государственных вложений, требуется максимальная мобилизация местных средств. Такие средства, как показал опыт общения местных Советов с работниками дошкольных учреждений, при желании изыскиваются. Министерство намерено также снять все искусственно выстроенные «потолки» с заработной платы работников народного образования.

**– Думаю, что вашу программу усилиями только одного министерства образования не решить. Поддерживают ли вас коллеги по Совмину?**

– Наш Совмин, с моей точки зрения, необычен во многих отношениях. Прежде всего это команда единомышленников, понимающая всю тяжесть и ответственность взятых на себя задач, работающая спа-

янно и наотмаш. Это, возможно, первое правительство, действующее не в режиме ХозУ – хозяйственного управления, а принимающее самостоятельно, помимо экономических и социальных, важнейшие и ответственные политические решения. Четкость, динамичность, взаимопонимание и взаимная поддержка – отличительные черты работы российского Совмина. И потому я не испытываю ни малейших сомнений в том, что программа нашего министерства получит полную поддержку коллег.

– **Какие организационные шаги уже совершены министерством?**

– Думаю, что душа старого министерства уже прошла плотные слои атмосферы, хотя процесс его реорганизации еще только разворачивается. Разработана и одобрена Совмином России принципиально новая структура министерства, о чем можно говорить особо. Идет комплектование нового аппарата. Проведены совещания с начальниками областных и краевых управлений народного образования, с представителями автономий по созданию национально-региональных образовательных систем. Завершил работу Всероссийский семинар по новому экономическому механизму в образовании, готовятся августовские педагогические конференции. Совместно с автономными образованиями мы ведем сейчас формирование Совета по проблемам национального образования, восстанавливая традиции Наркомпроса 20-х гг. Но основное внимание сосредоточено на разработке программы подъема образования в российском селе. Эту работу ведем совместно с Комитетом по науке и образованию Верховного Совета РСФСР и с практиками, приехавшими в министерство из сельских школ многих районов России.

– **Вам не приходилось никогда отказываться от своих идей?**

– Человеку свойственны перемены. Неменяющийся человек мертв. И время от времени просто необходимо подвергать сомнению казавшиеся незыблемыми научные постулаты. Другое дело – вечные общечеловеческие категории добра и зла.

Я прошел через единственный отказ. Это 1956 г. После этого мне не приходилось ни отказываться от своих идей, ни краснеть за них.

– **И думаете, что не придется?**

– Думаю, что не придется. Самое основное для человека – оставаться самим собой.

**Человек не выбирает время, в которое он живет. Но он выбирает себя во времени. А выбор – это судьба.**

– **Злые языки говорят: ну и трудно ему будет – не работал ни дня в школе, ни в вузе. А вас самого не мучает этот факт?**

– Мне всегда будет трудно, на любой работе, безотносительно к тому, что говорят злые языки. Ибо я так устроен. И любая работа для меня – это полное погружение. Я не умею работать наполовину. Что же касается «факта», то он меня не мучит. Я двадцать лет работал для школы, а последние четыре года – вместе со школой для ее возрождения. Меня будет мучить только одно – если я уйду, не сделав того, что хотел сделать.

– **Кстати, а что должно произойти, чтобы вы ушли в отставку?**

– Я уйду в отставку как только изменится курс российского правительства. Если ситуация развернется вспять, я найду иные способы общения с ситуацией.

## ОПЕРЕЖАЮЩИЙ ХАРАКТЕР РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Как уже отмечалось ранее, в конце раздела «Уроки дореволюционных образовательных реформ и контрреформ», 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. (Вспомним слова министра внутренних дел П.А. Валуева, сказанные в 1860-х гг., что крепостное право ложилось «камнем преткновения в каждой государственной инициативе».)

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 по причинам, также названным ранее.

Кроме того, о чем тоже уже говорилось, в традиционной для России дихотомии реформ и контрреформ первые всегда занимали весьма краткое историческое время, тогда как вторые охватывали десятилетия. Отсюда – спорадичность и лоскутность российской модернизации. Отсюда же – и ее вечное «догоняющее развитие».

В системе этих исторических российских координат любой политик неизбежно вставал перед выбором, по какой оси ему двигать свое дело. Наиболее деятельные из них всегда выбирали тот путь, который указан С.Ю. Витте в эпиграфе к настоящей главе и успешность которого была многократно доказана самим 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 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». Основной 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 года 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 массивно 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, пустивших под нож программу «500 дней» в ноябре 1990 г., спровоцировавших два месяца спустя военные столкновения в Прибалтике, а еще через два месяца – вывод войск на улицы Москвы. Полуфинал и финал 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, затаившийся 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»<sup>84</sup>.

Третью, самую массированную и самую злобную попытку сломать реформу предприняла в 1992 г., на фоне общего противостояния законодательной и исполнительной властей России, *шестая сила* – Комитет Верховного Совета Российской Федерации по науке и народному образованию. Его председатель В.П. Шорин (которого Ю. Данилин в статье «Летели две утки, корова и лошадь...» недооценил, назвав «оратором специального назначения: для открытия университетов, разрезания ленточек, фуршетов и т.п.»<sup>85</sup>), в одной из откровенных бесед со мной осенью 1991 г. заявил: «Катком пройдуся – уничтожу».

История, однако, обошлась со всем этим спокойнее. Она попросту смахнула уничтожителей, как соринку с обшлага. Противостояние истории всегда оканчивается падением в историческое небытие.

Названный Комитет, вознамерившись возглавить образование, усиленно примерял на себя мантию и лавры бывшего Отдела науки и учебных заведений ЦК КПСС. Однако то и другое оказалось для него, увы, велико. Отдел, худо-бедно, состоял из профессионалов, «съевших зубы» на контрреформаторской консервации школы. У политических же маргиналов Комитета, с ментальностью булгаковских шариковых и швондей, не было никакой особой концепции контрреформации. Была лишь кипучая, полуслепая, агрессивная контрреформаторская злость, направленная на срыв образовательной реформы, на изничтожение ее носителей, на парализацию начавшегося в конце 1991 г. реформи-

<sup>84</sup> Известия. 1991. 14 августа; Известия. 1992. 13 мая.

<sup>85</sup> Новая ежедневная газета. 1993. 8 сентября.

рования АПН СССР, которая, сохранившись, попыталась бы снабдить стихийно витийствующими надрепов от образования подобием программы контрреформаторских действий.

Сегодня все эти воинствующие депутаты-ястребы, покинувшие 4 октября 1993 г. Белый дом в одной дрожащей шеренге с Руцким и Хасбулатовым, – пыль истории. Им не досталось даже геростратовой славы. Но дело их, тем не менее, живо. И оно еще не раз даст о себе знать на трудном пути становления свободной демократической России и не менее трудном пути обновления и развития российской школы.

### **«ДОРОЖНИЧЬИ» 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. Как и было обещано на Верховном Совете, мы уже в начале августа создали рабочую группу и провели 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.

Задачи всей этой работы изложены в публикуемом ниже интервью «Учительской газете».

#### **ЗЕМЛЯ И ВОЛЯ<sup>86</sup>**

*О проблемах сельской школы с министром образования РСФСР Эдуардом Днепровым беседует специальный корреспондент «Учительской газеты» Елена Комарова.*

**– Эдуард Дмитриевич, сельскую школу у нас часто называют зоной социального бедствия. В чем вы видите основные причины этого бедствия и как, наконец, преодолеть его?**

– Зоной социального бедствия я бы назвал не столько сельскую школу, сколько все наше село, деревню. Мы опустошили, вытоптали ее, пройдясь по ней катком коллективизации и колхозно-совхозным строем. Мы подрубили корни многоукладности сельской жизни, превратили крестьянина в наемного рабочего, лишили его земли, желания и возможности нормально работать. Надо обладать большой волей, большим умением, чтобы до такой степени разорить деревню. И можно только изумляться многотерпению народа, который, как репинские бурлаки, десятилетиями тянет, изнемогая, дырявую баржу казарменного социализма. Полагать, что можно поднять сельскую школу, продолжая топить село, – это абсурд или очередная разновидность социального иллюзионизма.

**– Но многие считают, что для подъема села и сельской школы необходимы прежде всего дополнительные ресурсы.**

– Ресурсы, действительно, необходимы. И немалые. Однако мы мастера закапывать в землю миллиарды, не получая по сути никакой отдачи. Пора бы научиться не доить государство, а кормить его. Но для этого нужна еще одна Великая реформа – отмена колхозно-крепостного права. Нужны Земля и Воля. Нужно окрестянить село. Остальное будет. Будет хлеб. Будет и возрожденная сельская школа.

**– Окрестянить село – то есть возродить крестьянство?**

– Именно так.

**– В Верховном Совете России вы говорили об «окрестянивании» сельской школы. Злые языки говорят, что скоро Днепров призовет «пролетаризировать» городскую школу...**

– Злоязычие я всегда считал признаком нравственного нездоровья. Злой человек поедает самого себя, а это уже – самоотравление. Нормальный, здоровый человек добр и доброжелателен. Он стремится понять, а не распыть ближнего.

В «пролетаризации» школы мы преуспели со времен Пролеткульта, когда отбросили из культуры все «иностранное», следуя теории двух культур. Все «не наше» вытеснили либо за кордон, либо в зону, либо в мир иной. Для многих и сегодня школа – фабрика, производство. «Либерализация» состоит лишь в том, что вместо конвейерного производства хотят штучное. Это, пожалуй, страшнее. Если с конвейера можно было незаметно соскользнуть и ценой немалых усилий сохранить себя, то из штучного производства не выскользнешь. А суть все та же: ребенок – не более, чем материал для социальной формовки.

**– И все же – «окрестянивание» школы. Что вы вкладываете в это понятие?**

– Для меня «окрестянивание» школы – прежде всего нравственная категория, более того, – нравственный императив. Это путь к воссозданию крестьянской духовности, разрушенной крестьянской культуры, пробуждению чувства земли, чувства ее хозяина. Мы долго злоупотребляли цитированием основоположников, говоривших об «идиотизме деревенской жизни», и по сути разрушили деревенскую жизнь как таковую. Но и этого мало. Мы постарались вытравить из памяти само слово, понятие – крестьянин. Заменяем его маргинальным неологизмом – колхозник.

<sup>86</sup> Учительская газета. 1990. Сентябрь. № 36.

Сближать деревню с городом за счет разрушения деревни, сельскую и городскую школы – за счет уничтожения особого духовного склада сельской – путь варварский и бессмысленный. Плоды триумфального шествия по этому пути мы и пожинаем сейчас. И будем пожинать еще долго. Пока у нас вновь не появится потомственное крестьянство – в большом, высоком смысле этого слова. Но оно не появится без сельской, подлинно крестьянской школы, дающей не только полноценное общечеловеческое образование (сегодня это скорее исключение, чем правило), но и призванной быть школой крестьянской духовности, современной крестьянской грамотности, самобытной крестьянской культуры, которая сейчас являет одну из наиболее бедственных зон нашей отечественной культуры.

**– Эдуард Дмитриевич, мы знаем, что совсем недавно вы приглашали директоров и учителей сельских школ, заведующих сельским роно, ученых, специалистов народного образования, чтобы вместе с ними подготовить для предстоящей сессии Верховного Совета РСФСР документы, в которых речь пойдет о развитии культуры и образования на селе. Как вы оцениваете эту работу?**

– Речь шла о двух документах: проекте постановления Верховного Совета России о возрождении образования и культуры на селе – оно должно стать органической частью общероссийской государственной программы подъема деревни, и проекте постановления Совмина РСФСР о развитии образования на селе. Здесь необходимо было предусмотреть первоочередные и долгосрочные меры и главное – механизмы их реализации.

Как я и полагаю, наиболее ценный вклад, внесли практики – особенно учителя, директора сельских школ и члены подкомитета по народному образованию Комитета Верховного Совета РСФСР по науке и образованию. Это был первый опыт нашей совместной работы. Я почувствовал: есть контакт. Есть полное взаимопонимание и доверие, что укрепляет веру в успех.

**– Эдуард Дмитриевич, только что мы пережили «год сельской школы» и, как известно, почти ничего не изменилось в образовании на селе. Не будут ли те постановления, о которых вы говорили, очередным воздушным замком?**

– Можно объять хоть десятилетие сельской школы, но если под нее не будет подведен прочный экономический, правовой, социальный и педагогический фундамент, все опять уйдет в песок. Останутся лишь благие намерения, а ими мы мостили множество дорог уже неоднократно.

Сама суть постановлений должна быть принципиально иной: не очередной зов фанфар, а реальные действия, реальные рычаги подъема образования на селе. В проект постановления Совмина России мы стремились включить *четыре основных блока первоочередных мер: по развитию инфраструктуры образования на селе; укреплению его финансовой и материально-технической базы; социальной защищенности и повышению уровня подготовки сельского учительства и, наконец, главное, по коренному улучшению качества образования в сельской школе и сохранению здоровья детей.*

Мне бы хотелось передать вам проекты подготовленных нами документов, чтобы читатели «Учительской газеты» смогли дополнить, обогатить их. Это, кстати, не только наше желание, но и тех комитетов и комиссий Верховного Совета России, которые обсуждали проекты.

**– Как проходило обсуждение?**

– В целом нас поддержали. И посоветовали – с чем мы полностью согласны – установить четкие временные рамки тех экстренных мер, которые надо провести неотложно.

Две тысячи школ в России без электричества... Это позорище должно быть устранено незамедлительно. Через два месяца мы представим вам список тех хозяйств, где школа все еще живет при лучине. Чтобы мы знали своих «героев».

Но выступления кое-кого из аграриев насторожили. И не только меня. Прежде всего – старое потребительское, я бы даже сказал резче – крепостническое отношение к школе. Например: «закрепить школы за ЛТО – лагерями труда и отдыха». «Это идеология агроулага!» – ответил предлагавшему один из народных депутатов РСФСР. «Выделять школе землю только для огорода». «Отменить всякую добровольность при изучении учебных предметов и ввести обязательное преподавание сельскохозяйственных дисциплин». «Закрепить сельских детей за деревней!» Знакомые ноты, не правда ли? Крепкий голос новых помещицых хозяйев колхозов и совхозов. Где уж тут свобода, гуманизация, фермерство...

**– А вы допускаете в условиях арендных отношений, фермерского хозяйства создание на селе частных школ, хотя бы начальных?**

– Мне не очень симпатично слово – допускаю. В нем есть что-то остаточное от «не пущать». Частные школы – реальность сегодняшнего и завтрашнего дня. И не только сельские. Но во-первых, государство в любой школе, включая частную, обязано обеспечить, финансировать государственный минимум (стандарт) образования. А во-вторых, в любом – частном или общественном учебном заведении необходима квалифицированная экспертиза программ.

**– И последний вопрос к вам, Эдуард Дмитриевич, как к историку. Некоторые ваши коллеги видят сходство переживаемого ныне момента со временем столыпинских реформ российского села. Что вы об этом думаете?**

– Я не сторонник прямых параллелей и аналогий, равно как и обволакивающего многих сегодня ностальгического лада. Хотя это, может быть, естественная и преходящая реакция на исторический нигилизм и траву забвенья, которые мы сеяли десятилетиями. Власть хотела иметь послушный народ, лишенный не только исторической памяти, но и исторического сознания.

В этом мы тоже преуспели. Столыпин, в частности, для нас – только вещатель. Фигура его трагична. Когда Столыпин предложил вместо привычной крестьянской общинной жизни хутора, он оказался не угоден и левым, и правым, и значительной части самого крестьянства. Сказалась вековая уравнилельная психология: сосед не должен жить лучше соседа. Этим мы болеем и сегодня. Есть смысл напомнить то, что писал в свое время Столыпин: «Главное богатство и мощь государства не в казне и казенном имуще-



стве, а в богатом и крепком населении. Только право на землю дает прочное, крепкое крестьянское хозяйство...»

А вот взгляд Столыпина на сельскую школу: «Школа не может оставаться по характеру преподавания отвлеченно-гуманитарной и городской, быть оторванной от национальных интересов деревенской жизни. Школа должна давать знания в первую очередь о жизни животных и растений, явлениях русской природы, окружающих земледельца».

Сегодня нам многое предстоит пересматривать. И в частности, известное положение о земстве как о пятом колесе в телеге российского государства. Общественность – всегда пятое, ненужное колесо в бюрократической телеге. Но именно благодаря этому колесу сдвинулась с мертвой точки и пошла в рост российская сельская школа, возникла достаточно широкая, многоукладная система образования на селе. За полвека, начав по сути с нуля, 400 из 426 уездных земств России не только подошли – приступили к всеобщему начальному обучению, тогда как две трети городов империи об этом только помышляли.

В начале XX века на сельскую школу работали свыше тридцати тысяч российских кооперативов, потребительских и кредитных обществ, товариществ, объединявших более десяти миллионов вполне цивилизованных кооператоров. У них, как и у земств, были свои образовательные программы, издательства. Они открывали библиотеки, учительские курсы, народные дома, школы, имели передвижной кинематограф, передвижные музеи учебных и наглядных пособий...

**– И вы верите, что все это можно вернуть?**

– Можно и нужно. Но для этого мало верить. Надо действовать.

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*.

Суть и смысл всех этих мер изложены ниже.

#### **ЗАРПЛАТА: СЛОВА И ДЕЙСТВИЯ<sup>87</sup>**

*Как мы уже сообщали, 8 января работники народного образования России получили рождественский подарок: Совмин РСФСР принял постановление о повышении их заработной платы в среднем на сорок процентов.*

*Наш корреспондент П. Карпов попросил прокомментировать это постановление министра образования РСФСР Э. Днепрова.*

**Корреспондент. Эдуард Дмитриевич, повышение заработной платы было одним из основных в пакете требований учительства, выдвинутых практически повсеместно. Как вы относитесь к этому требованию и насколько полно, на ваш взгляд, оно удовлетворено?**

**Э. Днепров.** Я бы сказал, что это было главное требование учителей. И оно абсолютно справедливо. Среди многих сложнейших вопросов, определяющих сегодня судьбы школы, образования, едва ли не наиболее острый – социальная защита учительства, работников народного образования в целом. И прежде всего – повышение уровня оплаты их труда. Многие десятилетия мы обещали поднять учителя на «небывалую высоту», но постоянно его зарплата плелась в хвосте кривой повышения заработной платы в производственной сфере. Вот и сегодня средняя зарплата учителя (209 рублей) составляет 81% от средней по стране (258 рублей). Причем средняя учительская зарплата – очень скользкий и спорный показатель. Из серии обманов или самообманов. Эта зарплата исчисляется с учетом всех надбавок за сверхнормативную, каторжную нагрузку учителя. Средняя же его ставка – всего 152 рубля.

Именно поэтому Министерство образования РСФСР, ЦК профсоюза работников народного образования и науки РСФСР и Комитет по науке и народному образованию Верховного Совета РСФСР считали своей важнейшей задачей добиться реализации справедливых требований учительства. Здесь наиболее наглядно проявилось единство намерений и действий законодательной и исполнительной власти и российских профсоюзов.

В ряде мест учительские коллективы выдвигают требования повысить сегодня же заработную плату на 60–80–100%. Но будем реалистами. И выдвигать безответственные требования, как и давать безответственные обещания о повышении зарплаты учительству из чужого кармана – из кармана республик или местных Советов, с моей точки зрения, безнравственно.

**Корреспондент. Мне кажется, что самый принципиальный момент в постановлении Совмина РСФСР – выделение средств на повышение заработной платы работникам образования именно из федерального, а не местного бюджета. Это по существу первый реальный шаг в сторону учительства за все годы перестройки.**

**Э. Днепров.** Вы совершенно правы. Принятое Госкомтруда СССР и Секретариатом ВЦСПС 15 мая прошлого года постановление № 193/7–69 об изменении ставок и должностных окладов некоторых категорий работников системы образования (в частности, дошкольных учреждений) исходило из других посылок.

<sup>87</sup> Учительская газета. 1991. Январь. № 4.

Зарплата повышалась за счет местных и ведомственных бюджетов, то есть из тех же чужих карманов, и вводилась «по мере изыскания средств». Многие ведомства, не самые бедные, – Министерство обороны, МПС СССР, Минхимпром СССР, Минсельхозпрод РСФСР и др. – для своих детских садов эти средства так и не разыскали. В постановлении же Совмина России черным по белому написано: средства на повышение зарплаты работникам образования выделяются «из общереспубликанского РСФСР фонда стабилизации экономики». Этот фонд только что создан. И первое, к чему он был повернут лицом, – образование.

Теперь местные Советы могут повышать зарплату учительству сверх тех сорока процентов, которые предусмотрены постановлением Совмина РСФСР. Вот и посмотрим, кто действительно ценит образование.

**Корреспондент. Известно, что Совмин РСФСР поручил Министерству образования разработать новые условия оплаты труда работников народного образования, и эти условия утверждены теперь российским правительством. Из каких принципов вы исходили при их разработке?**

**Э. Днепров.** Назову пять основных:

– возможно более широкий охват всех категорий работников народного образования – школ, ПТУ, техникумов, дошкольных и внешкольных учреждений, методкабинетов, институтов усовершенствования учителей и т.д. При этом повышение заработной платы – в среднем на 40,7% – распространяется на все учреждения народного образования, *независимо от их ведомственной подчиненности*;

– более значительное по сравнению с другими группами повышение стартовой ставки молодых учителей, со стажем работы до 5 лет – со 130 до 190 рублей, то есть – на 46,2%. Цель – сохранить, закрепить молодежь в школе, обеспечить ее социальную защиту, не допустить ее «вымывания» из образовательных учреждений;

– обеспечение достойного уровня оплаты труда учителей старшего поколения, со стажем более 15 лет – от 170 до 240 рублей (на 40,8%). Акцент на «молодняк» и наиболее опытных учителей потребовал пересмотра существующих стажевых групп. Теперь их четыре вместо пяти: до 5 лет, 5–10 лет, 10–15 лет и свыше 15 лет;

– максимальное повышение зарплаты руководителям образовательных учреждений, несущих на себе основную тяжесть и бремя ответственности за их состояние и развитие: директорам школ – на 39,7%, школ-интернатов – на 42,5%, ПТУ и техникумов – на 44,2%;

– такое же повышение заработной платы методистам: школ – на 45,9%, ПТУ и техникумов – на 53,2%, внешкольных учреждений – на 61,8%, методкабинетов – на 46,1%, ИУУ – на 49,2%. После прошлого повышения зарплаты аппарату эта категория работников оказалась в особо униженном положении.

**Корреспондент. А сельские учителя? Или они выпали из поля зрения?**

**Э. Днепров.** Ни в коей мере. Сельская школа, и об этом мы уже говорили в «Учительской газете» (№ 36, сентябрь 1990 г.), – в центре наших забот. Еще в августе прошлого года мы подготовили совместно с практическими работниками сельской школы предложения о развитии образования на селе. Важнейшие из них вошли в принятый Верховным Советом РСФСР Закон о социальном развитии села. В нем предусмотрено повышение заработной платы сельским работникам народного образования по сравнению с городскими на 25%, то есть общее повышение их заработной платы теперь составит 65%. Для работников образования на селе вводятся и другие льготы. На них распространяются все преимущества тружеников агропромышленного комплекса, в том числе – по первоочередному обеспечению жильем и продуктами питания. Выпускники педвузов, педучилищ и другие специалисты, прибывающие на работу в сельские учебно-воспитательные учреждения, будут получать те же единовременные пособия на хозяйственное обзаведение, которые установлены для специалистов, окончивших сельскохозяйственные вузы и техникумы. Педагогические работники сельских учебных заведений обеспечиваются книгоиздательской продукцией на льготных условиях, включая выплачиваемую государством на эти цели денежную компенсацию в размере 10% заработной платы и т.д. Более детально все эти меры будут раскрыты в постановлении Совмина РСФСР о развитии образования на селе, проект которого представлен нами правительству.

**Корреспондент. Но руководители агропромышленного комплекса, кажется, не спешат выделять в своем бюджете отдельной строкой средства на образование. А их ведь немало – 4,3 миллиарда рублей. Не проглотит ли АПК эти деньги? Не зароет ли их, как обычно, в землю вместе с другими?**

**Э. Днепров.** Такая опасность есть. И потому мы настаиваем на выделении отдельной строкой – в бюджете ли агропрома или в нашем бюджете (последнее лучше) – ассигнований, предусмотренных на возрождение сельской школы. Вообще средства АПК (агропромышленного комплекса), БПК (базового промышленного комплекса) и ВПК (военно-промышленного комплекса) – огромны. Они-то и образуют большей частью черные дыры нашей экономики. А между тем в нормальных, цивилизованных странах средства, отпускаемые на оборону и образование, если не равны, то по крайней мере сопоставимы. У нас же между оборонным и образовательным бюджетом – пропасть.

**Корреспондент. Намерено ли министерство вводить дифференцированную систему оплаты труда учителей?**

**Э. Днепров.** Мы привыкли к равенству в нищете. И не дай бог кому-то разбогатеть, материально или духовно. Наша система признает только «вертикальные» отличия в оплате труда – по номенклатурной, стажевой и прочей иерархии. Иерархия же результатов самого труда – вне этой системы и, более того, – нашего понимания. Это первое, что затрудняет введение дифференцированной оплаты в школе. Второе, не менее серьезное, – сама мизерность этой оплаты.

И вместе с тем министерство пытается начать движение в этом направлении. Хотя, скажу честно, предложенные модели дифференцированной оплаты труда учителя меня лично не удовлетворяют. Мы

обсуждали их осенью на совещании в Самаре и решили пойти на локальные эксперименты – пусть учителя подправят и сами выберут то, что им подходит.

На втором этапе повышения зарплаты – в 1992 г., когда средние ставки и должностные оклады учителей и других категорий работников образования поднимутся до уровня средней заработной платы в народном хозяйстве РСФСР, мы будем вводить дифференциацию. К тому времени, я думаю, определятся и ее оптимальные региональные модели. Именно региональные. Общими могут быть только схема, принципы дифференцированной оплаты труда учителя.

**Корреспондент. Мы с вами говорили о пакете требований, выдвинутых учительством. Какие еще требования, кроме повышения заработной платы, могут быть удовлетворены в ближайшее время?**

**Э. Днепров.** Суммируя все требования, выдвинутые учительством, наш республиканский профсоюз выделил три основных: повышение зарплаты, снижение учебной нагрузки до 12–14 часов и уменьшение наполняемости классов. На данный момент мы сосредоточили усилия на реализации одного, главного требования – повышения заработной платы. Думать, что одновременно с этим можно снизить учебную нагрузку, – вряд ли реалистично. И так же нереалистично говорить сегодня о повсеместном уменьшении наполняемости классов при нынешнем состоянии школьных зданий и темпах строительства объектов образования. Но на местах это можно сделать. Моссовет, к примеру, поддержал требование уменьшить количество детей в классах.

В ряде мест учителя требовали снизить пенсионный возраст женщинам – до 50 лет, мужчинам – до 55. Этот вопрос сейчас решается в Верховном Совете России. Москвичи предлагали провести обязательный референдум по Закону РСФСР о народном образовании. Проект этого Закона внесен нами в правительство республики вместе с новыми положениями об общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях, о дошкольных и альтернативных (негосударственных) образовательных учреждениях. Я считаю, что проект Закона РСФСР о народном образовании должен быть обязательно опубликован и всесторонне обсужден. Учителя требовали также разработать новые принципы управления народным образованием и избавить, наконец, школу от диктата управленцев и мелочной опеки. Эта работа сейчас нами ведется и будет закончена в самое ближайшее время.

**Корреспондент. И последний вопрос. Все упомянутые требования были выдвинуты в преддверии готовящейся забастовки учителей. Как вы относитесь к учительской забастовке?**

**Э. Днепров.** Я уже не раз говорил, что школа должна стоять вне политических, в частности митинговых и забастовочных коллизий. Какими бы благими побуждениями они ни были вызваны. Я понимаю и принимаю требования учителей. Равно как и призыв демократических сил России ответить забастовкой на танковые события в Литве. Для меня лично святы слова А.И. Герцена – «За вашу и нашу свободу», сказанные более 120 лет назад. Подчеркну, для меня лично. Но школа – это прежде всего дети. И втягивать их в любые политические действия или проводить их тотальную «идеологическую обработку», идеологическое оскотление, как это было более семидесяти лет, недопустимо. Особенно при нашей российской необузданности.

Отмеченное выше противостояние российской реформе образования, инициируемое на первых шагах ее реализации преимущественно союзной властью, выдвигало в середине 1990–1991 гг. как первейшую задачу проведения этой 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 образовательные 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. 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 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 лицен-

зирования, 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.

Свою позицию по вопросу негосударственного образования министерство открыто изложило на II Встрече организаторов частных школ в декабре 1991 года. Вот эта позиция.

**«УМНОЕ ГОСУДАРСТВО ДОЛЖНО  
СОЗДАВАТЬ СЕБЕ КОНКУРЕНТА...»<sup>88</sup>**  
(Из выступления министра образования России  
на II Встрече организаторов частных школ)

С того момента, когда создан ВНИК «Школа», он четко взял курс на развитие негосударственного образования. Но поскольку мы всегда придерживались реализма в политике, то все свои предложения делали постепенно, и потому были рады содействию «Учительской газеты», выступившей с активной поддержкой частных школ.

И все же надо понимать, что большие дела делаются постепенно. Когда в статье Владимира Жукова прозвучал тезис о том, что надо внести в общественное сознание проблему негосударственных структур и частных школ, – это уже был второй этап. Сначала надо было внести в это сознание мысль, что школа – не только и не столько государственное учреждение, а социальный институт, который работает на личность, общество и государство. Мы потратили на это три года, и только потом стали говорить о негосударственных образовательных учреждениях.

Когда «УГ» печатала материалы I Встречи организаторов частных школ, в выступлении Евгения Федоровича Сабурова, моего бывшего зама, прозвучал такой тезис: мол, Днепров придумал сначала государственно-общественные школы, затем – общественно-государственные, а потом – общественные. Никакой «придумки» здесь не было. Была сознательная, правда, немного скрытая стратегия, направленная, во-первых, на разгерметизацию школ, на приучение властного сознания к мысли о необходимости участия общества в школьном деле и, во-вторых, на перевод системы образования из состояния чисто государственной структуры **к четырем существующим во всем мире ее типам (состояниям): государственное, государственно-общественное, общественно-государственное и общественное.**

С самого начала Министерство образования России взяло целенаправленный курс на развитие негосударственного сектора образования. Именно **негосударственное**, а не частное образование. Мы должны были щадить нашу социальную психологию, наше общественное сознание... У нас на слово «частное» постоянная дикая аллергия, поэтому я никогда, ни разу, ни в одном выступлении, ни в одной статье его не упоминал. Хотя по терминологии ЮНЕСКО «частное» – **это все, что не государственное.** Поэтому мы должны внести поправку в название нашего «Положения о частных школах» и говорить о негосударственных образовательных учреждениях, **негосударственной образовательной системе.**

Первый вариант этого Положения нами был на коллегии отвергнут. Второй (о котором вы сейчас говорите) более или менее приемлем. Но и он требует серьезной доработки. В значительной мере российский проект Закона об образовании уже продвинулся вперед по сравнению с «Положением». В последнем варианте законопроекта государственная и негосударственная школы получили равные права, более того, в проекте оговорены самые необходимые льготы и преимущества для негосударственной системы образования.

Закон мы собираемся проводить через Верховный Совет уже сейчас, на ближайшей сессии.

Чем вызван такой курс министерства? Люди, работающие сейчас в министерстве, пришли не из номенклатуры, а из этого зала. Поэтому позиции у нас с вами одни и те же. Никакого противостояния нет.

Лично я убежден: **умное государство должно создавать себе конкурента, если оно хочет жить и развиваться.** И вы из закона видите, что мы создаем не одну, а две альтернативные системы. Это, во-первых, негосударственный (или частный) сектор, а во-вторых, домашнее обучение, чего практически у нас не было раньше. Две соревнующиеся системы, которые должны, как мотор, двигать и самих себя, и государственную систему образования.

Для нас негосударственные (частные) школы – мощнейший экспериментальный полигон. Я уверен, многие новые типы школ, новые педагогические направления (Френе, Монтессори, вальдорфская педагогика) могут родиться только здесь. Хотя мы готовы подключить к этим процессам и любые государственные структуры. Но я думаю, негосударственная система образования должна быть **параллельной, правомочной параллельной системой...**

Хочу обратить внимание на проблему «войны законов» Союза и России. Если мы сравним два «Положения» (Госкомитета и Минобразования – о частной школе.— *Ред.*), то поймем истоки и причины этой войны. Вот принципиальные отличия «Положений», назову четыре из них.

<sup>88</sup> Учительская газета. 1991. 3–10 декабря. № 49.

**Первое.** У нас не только не запретительный или разрешительный, а просто **регистрационный принцип открытия негосударственных школ**. И когда мне недавно передали бюрократическое решение одного из управления образования, что для создания частного учебного заведения необходимо решение исполкома и ходатайство рай(гор)оно, я его отменил, ибо оно незаконно. Повторяю: принцип только регистрационный.

**Второе и самое главное – проблема финансирования.** Гособразование не собирается финансировать частные школы. Мы же с самого начала, то есть с 1988 года, говорили о том, что государство, в какой бы школе ребенок ни учился, должно финансировать стандарт, госминимум образования. Оно **должно** финансировать. Это социальная защита ребенка, и на этом построены и наш проект Закона «Об образовании», и наше «Положение о негосударственном учебном заведении». И мы на этом будем настаивать. Эта позиция разделяется российским правительством, Верховным Советом.

**Третье.** Что, я считаю, нужно серьезно уточнить, более детально и глубоко прописать в «Положении» (хотя в законе это есть)? Это **проблема социальной защиты педагогов**. Почему, если педагог переходит в частный сектор, он, как кооператор, выбрасывается из системы и никакой пенсии, никаких льгот не получает? Это что – социальная справедливость? Здесь тоже позиции Гособразования и нашего министерства полярно расходятся.

**Четвертое.** В образовании все результаты отсрочены. Мы должны прекратить бессмысленный, перманентный контроль, который, как плеть, постоянно висит над головой школы, учителя. В нашем «Положении» записано: контроль на выходе, по ступеням образования, не раньше. А всякое местное творчество, типа ежегодных или четвертных проверок, придумано для того, чтобы связать руки учителю или голову ему свернуть. Мы в «Положении» должны написать: двухгодичный экспериментальный режим. И это будет **социальная защита частных школ**, так же, как и их регистрационный принцип.

О дальнейших действиях министерства в этом направлении. Создается новое Главное управление альтернативного образования. В нем будет специальный отдел, занимающийся проблемами частной школы. Управление мы создаем не для контроля, а для взаимной работы. Нами подготовлен научно-исследовательский проект «Негосударственные образовательные учреждения России». Мы его молниеносно финансируем...

Если вы разработаете такой документ, мы его также профинансируем. Пожалуйста, не позднее конца этого года. Нужно подумать, что из этого проекта внести в «Положение» (ту же проблему социальной защиты педагогов), что-то, может быть, пока убрать (экзамены на профпригодность, которые могут стать очередной удавкой...). Давайте не задавать вопросы министерству. Пожалуйста, разрабатывайте документы, выделяйте людей, и будем вместе работать.

**Главное – правовое обеспечение и финансовая поддержка.** Мы уже создали Инновационный фонд развития образования. К сожалению, Минфин России ничего не дал, но мы собственными усилиями раздобыли 7 миллионов, и они там есть. *Один миллион мы передадим вам как стартовый капитал*. На основе этого миллиона вы можете работать в Инновационном фонде, хотите – создавайте федеральный фонд развития частного образования.

**О нормативном финансировании школ.** Сейчас мы начинаем форсировать этот процесс, подбирали специалистов. Приглашаем и вас принять участие в этой работе. До конца года первый вариант нормативов будет разработан. Но есть большие сложности, в частности, по сельской школе. Тут мы до конца года нормативов не обещаем.

**О кадрах.** Вряд ли мы сейчас сможем ежегодно посылать на стажировку за границу по 100 человек. Но тем не менее будем добиваться квоты и для частных школ. Творчески работающие люди должны обмениваться опытом, участвовать в международных семинарах.

Что же касается подготовки кадров... Я думаю, их нужно готовить не только на базе педагогических университетов. Некоторые из них страдают снобизмом и мало работают на образование... Предлагаем вам Российский институт повышения квалификации работников образования. Мы создаем кафедру, которая будет работать на вас и, пожалуйста, будем устраивать постоянные курсы...

Относительно **информационной базы вашей системы**. Здесь предлагали создание информационного бюллетеня «Новые образовательные учреждения России» тиражом 100 тысяч экземпляров. Это хорошее предложение. Но мы все время идем по линии создания нового, а не по линии использования старого. Прекрасно в этом направлении работает «Учительская газета». Журнал «Народное образование» наконец-то после долгих колебаний (много прояснили августовские события), самоопределился и занял позицию России. В журнале будет специальный раздел, посвященный вашим проблемам, а у него огромный тираж, и он доходит до каждой школы. У нас есть издание «Вестник образования», который выходит раз в месяц. Мы готовы выпускать его дважды в месяц и освещать ваши проблемы. Здесь тираж – 450 тысяч, он доходит до каждой школы. Пожалуйста, используйте эти возможности.

Справочники мы, конечно, тоже издадим, и первый – в 92-м году. Это очень важно. Приведу только один пример. Вы сейчас повторяете путь ученических кооперативов, то, как мы с ними работали. Сначала была лаборатория во ВНИКе, потом создали Ассоциацию ученических кооперативов... Дальше были внесены поправки в Закон о кооперации, разработаны концепция и положение об ученических кооперативах. Потом был принят Устав, разработана целая серия методических пособий и т.д. Дальше была образована Российская очно-заочная школа юных предпринимателей. Вот путь, проделанный за два года. Большую роль здесь сыграло именно информационное обеспечение, которое включало в себя советский опыт ученических кооперативов, зарубежный опыт плюс практическая аннотация каждой работающей школы. Появилось информационное поле и диапазон сотрудничества. Вот и давайте издадим такой сборник вместе с вами, как только вы подготовитесь...

**О налогообложении.** Давайте уточним: ни государственное, ни негосударственное образование никакими видами налогов не облагаются...

**Об организации банка перспективных исследований.** Предлагаем сделать это не в 96-м году, а сейчас. И не создавать свой банк, а мы предоставим вам технику на базе нашего российского информационно-педагогического центра. Потом, когда вы создадите собственную ассоциацию, пожалуйста, действуйте самостоятельно.

Создание Ассоциации негосударственных школ – чрезвычайно позитивная идея. Если мы создадим российский учительский союз, он будет строиться не как творческий Союз учителей СССР, а на ассоциативном принципе. Ассоциации и методические объединения составят его основу, его костяк, его стержень... Мы всячески приветствуем создание Российской ассоциации негосударственного образования. Готовы войти в состав ее учредителей и внести свой взнос. Никаких дивидендов нам не надо. Нам нужна только ваша помощь и развитие негосударственной системы образования. **Это наша осознанная гражданская, личностная и политическая позиция.**

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 тернист и долгов, 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 мной 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 (в частности, и в вопросах частной, негосударственной школы). Основное отличие представленного проекта от окончательного текста Закона состояло в минимальном количестве ограничений и регламентации, которыми перенасыщен итоговый текст. В отличие от законодателей, мы исходили из посылки, что чем больше ограничений в законодательстве, тем скорее оно умирает. И напротив, чем больше 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 которую развивал представленный законодателям проект Закона. 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 80-х гг. благодаря усилиям инициаторов реформы образования, именно из образования и была устранена, 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.

Законодатели, во многом далекие от реальностей системы образования, от понимания существа живой образовательной материи, внутренних закономерностей ее жизни и развития, работали в обычном для нашей ментальности технократическом ключе. Работали, как с машиной, жестко выстраивали ее металлическую конструкцию, ее отдельные механические элементы, соревнуясь в изобретательности инженерной мысли.

Эта мысль работала неустанно. Принимая Закон во втором чтении, Верховный Совет не заметил, что, в сравнении с первым чтением, в нем многократно возросло количество административно-ограничительных, регламентирующих положений – вплоть до указаний на то, каким должен быть устав школы. Только опытный законодатель, председатель Комитета Верховного Совета по законодательству М.А. Митюков со вздохом отметил это обстоятельство, признав его уникальность в мировой законодательной практике и назвав принимаемый акт «законом тысячи мелочей».

Все эти отмеченные благоприобретенные пороки Закона «Об образовании» – следствие нашей своеобразной образованности и не менее своеобразной парламентской культуры. Наше общество пока еще устроено таким образом, что законы таковы, каковы законодатели. Однако к этому Закону мы позднее еще вернемся.

**Второй 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, а также на совещании председателей местных комитетов и комиссий по народному образованию «Образование и рынок», проведенном 8–9 января 1991 г., и на расширенном заседании коллегии Министерства образования 23–24 января этого 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 годами<sup>89</sup>.

«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.**

---

<sup>89</sup> См.: Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития. М., 1991. 334 с.

Идеология, концепция и основная аналитика Программы были разработаны Э.Д. Днепровым, В.С. Лазаревым и В.С. Собкинским. В подготовке ее аналитической и технологической частей приняли участие сотрудники Министерства образования Российской Федерации: В.Н. Андреева, А.В. Баранников, В.К. Бацын, В.А. Болотов, А.К. Бруднов, Л.Н. Бузинская, Е.Я. Бутко, Н.Н. Гара, А.И. Голосов, С.Б. Грамолин, А.П. Киселев, Г.Б. Макаров, Б.Н. Науменко, П.С. Писарский, А.С. Плутарь, В.В. Попов, Г.Н. Сандаков, Р.Б. Стеркина, З.М. Сулова, К.А. Торбин, Г.Н. Тростанецкая, З.И. Филимонова, Л.В. Фиминова, Н.И. Швыкин.

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 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 *четыре 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; создание образовательного рынка*, то есть придание самой системе образования в определенной мере рыночного характера.

**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.

Проблемы сельской школы, как уже отмечалось, получили, в частности, отражение в Законе РСФСР «О социальном развитии села», в подготовке которого мы приняли самое активное участие и который был принят 21 декабря 1990 г., а также в разработанном нами постановлении Совета Министров РСФСР от 20 февраля 1991 г. «О развитии образования на селе». В этих правовых актах 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 так-



же 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. Экономической службой Министерства образования, возглавляемой в то время Е.Ф. Сабуровым и И.Ю. Мироновым, были подготовлены развернутые предложения по созданию условий финансово-экономической поддержки и стимулированию развития системы образования. Эти предложения встретили одобрение тогдашнего Председателя Совета Министров РСФСР И.С. Силаева, который считал необходимым распространить их также на сферы здравоохранения и культуры. Однако и это начинание, увы, не получило развития 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 гг. 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 развернута 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, то есть 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, которая 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 Программе подчеркивался и другой не менее важный аспект защиты прав и интересов ребенка – обеспечение ему возможностей выбора собственной образовательной траектории, в том числе – выбора учебных заведений и профиля обучения, возможностей удовлетворения его образовательных потребностей и запросов, прав на гражданское самоопределение, на участие в управлении учебным заведением и др.

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 90-х гг. привело к резкому ухудшению жизненного уровня учительства и серьезному обострению социальной ситуации в сфере образования, о чем далее будет отдельный разговор.

И наконец, **четвертое важнейшее направление** Программы и всей деятельности Министерства образования той поры – **формирование образовательного рынка**. Здесь мы исходили из убеждения: **лучший способ адаптации системы образования к новым экономическим, рыночным условиям – это создание собственного образовательного рынка**, что, во-первых, обеспечит жизнеспособность системы образования в новых условиях и, во-вторых, сделает ее составной частью рынка.

В этом плане необходимо было всесторонне учитывать, и даже определенным образом форсировать, те новые возможности, которые рынок открывал перед образованием. Эти возможности были связаны прежде всего: с повышением социального статуса, социальной ценности образования; возрастанием потребности в нем; углублением его вариативности и дифференциации; расширением общественного запроса на переподготовку и повышение квалификации кадров; появлением стимулирующих условий для правовой, экономической и образовательной самостоятельности учебных заведений и, соответственно, – для активного распространения и освоения инноваций в образовании и т.д.

Реализация реформы образования в пространстве угроз и возможностей перехода к рынку **требовала серьезных изменений в образовательной политике**. И не только – в ее направленности, но в самом ее существовании. Изменений, делающих эту политику способной активно «работать» на складывающихся рынках образовательных товаров и услуг, труда и капитала. Более того, способной энергично формировать этот рынок.

Прогноз и ход реального формирования **рынка образовательных товаров и услуг** показывал, что основные требования к системе образования, предъявляемые со стороны представителей различных социальных групп, профессиональной сферы и производства, а также региональных и муниципальных органов власти, касались преимущественно: организации новых образовательных учреждений и новых видов, форм обучения и воспитания; дифференциации содержания общего среднего образования и возможности разноуровневого его освоения; разработки и включения в содержание среднего образования принципиально новых учебных предметов и дисциплин (экология, юриспруденция, экономика, менеджмент, социология, культурология и др.); организации на базе профессиональных учебных заведений оперативных программ подготовки и переподготовки взрослого населения по профессиям, необходимым для развития различных территорий; создания на базе педагогических институтов специализированных факультетов по переподготовке незанятого и высвобождающегося населения с высшим образованием для работы в гуманитарной сфере.

Развитие образовательных услуг сдерживалось в тот период **пятью основными факторами**: вялостью академической педагогической науки, уже давно отставшей от запросов образовательной практики, не способной динамично решать возникающие в образовании проблемы, в том числе и указанные выше; неготовностью части учительства к «общению» с этими проблемами, к работе в новых условиях; отсутствием необходимой издательской и полиграфической базы для выпуска качественно новой учебной и учебно-методической литературы, в частности – относительно небольших тиражей экспериментальных учебников и учебных пособий; неразработанностью правовой базы и механизмов

создания негосударственных образовательных учреждений; отсутствием льготного налогообложения деятельности учреждений образования на рынке образовательных услуг.

Проведение активной политики на **рынке капитала** требовало создания условий для привлечения в сферу образования финансовых средств из внешних источников. С этой целью был создан Инновационный фонд развития образования Российской Федерации, который отчасти обеспечивал дополнительное финансирование исследовательских, проектных и внедренческих разработок в сфере образования. Аналогичные фонды создавались и в регионах. Но чтобы в эти фонды стали активно поступать средства, также было необходимо ввести налоговые льготы для учреждений, предприятий и организаций, участвующих в финансировании сферы образования, чего ни Верховный Совет Российской Федерации, ни позднее Государственная Дума так и не смогли сделать.

Политика на **рынке труда** исходила, *во-первых*, из необходимости опережающего реформирования системы педагогического образования и повышения квалификации учительских кадров, к чему мы вернемся чуть позже, и, *во-вторых*, из необходимости учета того обстоятельства, что в связи с высвобождением работников из других отраслей народного хозяйства стал возможен приток в систему образования специалистов с высшим образованием. Для использования этих возможностей повышения кадрового потенциала образовательных учреждений необходимо было решить прежде всего **три задачи**: организовать педагогическую переподготовку специалистов из других отраслей, с их ориентацией на современные образовательные технологии; снять юридические ограничения на возможность работы в учреждениях системы образования для специалистов из других отраслей народного хозяйства, особенно из сферы науки и культуры; провести комплекс мер по поддержке оплаты труда педагогического персонала на уровне, обеспечивающем привлекательность работы в образовательных учреждениях, в том числе ввести дополнительную оплату профессорам и преподавателям вузов за работу в школах, и учитывать эту работу в общей вузовской учебной нагрузке, а также создать новую систему социальных льгот для работников образования.

Решение первой из этих задач было успешно развернуто в педагогических институтах России, в частности в 33 из них началось осуществление программы «гуманитарной конверсии» – переподготовка офицеров, увольняемых в запас, по специальностям «социальный педагог» и «социальный работник». Меры по решению второй задачи – снятию традиционных юридических преград на пути привлечения в образовательные учреждения специалистов-«непедагогов» были предусмотрены в упомянутом ранее проекте Закона «Об образовании», однако они были изъяты Верховным Советом Российской Федерации в ходе утверждения закона. Третью задачу по нормализации оплаты труда работников образования удалось в значительной мере осуществить при введении ЕТС в 1992 г., несмотря на то, что этот год стал для системы образования самым трудным за всю послевоенную ее историю.

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»<sup>90</sup>, были подробно освещены основные идеи Программы и ход самого совещания.

Особое внимание в этом комментарии уделялось названным ранее «десяти ключевым принципам реформы образования». «Надо сказать, – замечали авторы комментария, – 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. Днепроv и его многочисленные сторонники исповедуют педагогику сотрудничества, педагогику равноправия между учителем и учеником, исповедуют школу развивающую и развивающуюся, а не приспособляющую и приспособляющуюся, школу многообразную, гуманистическую, а не технократическую».

«Особенно много копий на форуме, – отмечалось далее в комментарии, – было сломано по поставленной министром Э. Днепроvым 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

---

<sup>90</sup> Новая образовательная политика России // Актуальный комментарий Информационного агентства «Новости». 1991. 29 марта.

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 установлены 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 желаний продвигаться вперед в проведении реформы, система образования в республике находится на пороге прорыва<sup>91</sup>.

О том, насколько обострились страсти по вопросам деполитизации, департизации образования и борьба за души детей в начале 1991 г., за полгода до путча, и позиции министерства по всем этим вопросам можно судить по публикуемой ниже статье автора данных строк.

### **КАМО ГРЯДЕШИ?<sup>92</sup>**

*Выбор – не только категория нравственная. Выбор – начало нравственности. Мое поколение третий раз стоит перед выбором. Первый – в 1956 г. Второй – в год начала перестройки. Третий выбор – сегодня.*

#### **Перед выбором**

Очнувшиеся идеологи и теоретики официальной педагогики не только реанимируют сегодня свои дремучие, отжившие постулаты, но и активно продуцируют новые. Переворачивая, как обычно, все с ног на голову, они, к примеру, все чаще запугивают учительство жупелом деполитизации. Заявляют, что она «отгораживает школу от жизни, изолирует ее от общества». Что деполитизированная школа «нужна только при тоталитарном и диктаторском режимах». На кого рассчитана эта достаточно примитивная идеологическая аберрация? Кого она убеждает? Тех, кто видел школу этих режимов в лицо?

Впрочем, сегодня больше склоняются не к убеждению, а к принуждению непослушных «инакомыслящих». Или к исключению их «из рядов», как это уже сделано с председателем Комитета Верховного Совета РСФСР по делам молодежи С. Смирновым за принятое Комитетом решение «О департизации учебных заведений РСФСР»<sup>93</sup>.

<sup>91</sup> Massey S. The Chronicle of Higher Education. 1991. 10 April.

<sup>92</sup> Учительская газета. 1991. Апрель. № 14.

<sup>93</sup> Решение Комитета по делам молодежи, по существу, было принято в поддержку Постановления коллегии Министерства образования РСФСР от 24 января 1991 г. «О демократизации воспитательной деятельности в образовательных учреждениях РСФСР». Это постановление за полгода до известного указа президента Б. Ельцина запрещало деятельность в

Между тем деполитизация школы отнюдь не вечная, абстрактная категория и не вновь испеченный всеобъемлющий педагогический принцип. Это лишь тот временной рубеж, который приходится брать сегодня. После семидесятилетней тотальной «идейно-политической» обработки «подростающих поколений» на школьном конвейере, штампуящем человек с одной резьбой. **Деполитизация школы – это приоритет нравственности над политикой, общечеловеческих ценностей над классово-моралью и групповыми интересами, гуманистического мировоззрения над кастовой идеологией. Это – возвращение школы в культуру и раскрепощение ее от клановых политических догм. Это – избавление ее от диктата любых партийных структур и их «руководящих» указаний. Деполитизация – это первейшее, неперемное условие построения демократической и гуманистической школы.**

Да, действительно тернист путь от демократизации к демократии, от гуманизации к гуманизму. В том числе и в школе. Но надо ли так легко сдаваться? Впасть в апатию, в уныние, отчаиваться, паниковать? Или что-то путное в этой жизни утверждалось без усилий, и прежде всего без усилий нравственных? Вот и пришла пора еще раз приложить эти усилия – вновь сделать выбор: или прорыв к нормальному, гражданскому обществу, или возврат к тоталитарному режиму. Иного не дано. Сколько бы мы ни тешили себя иллюзией «третьего пути» – в виде ли старого российского мессианства или в виде новоявленных теорий: центризма, имперского либерализма, авторитарного либерализма и др.

Школа может стать фактором продвижения и по первому, и по второму пути, оплотом и демократии, и тоталитаризма. Она может воспроизводить рабов, массовую психологию социальной инертности, безгласности, уравнительности, безответственности и другие разновидности раковых опухолей нашего общественного бытия. И может растить свободных, дееспособных граждан с правовым сознанием и чувством собственного достоинства. **Но для этого она сама должна стать свободной.**

Если мы действительно хотим продвигаться к демократическому, гражданскому обществу, то надо не на словах, а на деле **раскрепостить школу**, дать ей самостоятельность, сделать ее многоукладной, альтернативной. Надо раскрепостить, социально защитить и возвысить учительство, пробудить его самосознание, помочь объединить его творческие силы, например, в демократический Российский учительский союз. **И тогда школа станет не только надежным ресурсом демократии, но и ее опорой.**

#### «Бурлаки»

Проще всего быть скептиком. И заявлять, что учительство – «социальный балласт», «три с половиной миллиона «бурлаков», которые «тянут школу и общество назад» («Комсомольская правда», 28 февраля с.г.). Но верно ли это? И оправдано ли в устах одного из инициаторов так хорошо начинавшегося пять лет назад, но ныне опавшего (или подпаленного?) общественно-педагогического движения? Это что – признание поражения? Отчаяние? Разочарование? Но что бы то ни было, глобальные заключения всегда изначально порочны. А подобные – просто вредны. В сегодняшней ситуации вредны вдвойне – **нравственно и политически.**

Нет, я не призываю заигрывать с учительством. Я призываю понять, а не обвинять его. Его ли вина в том, что оно обречено на жалкое существование, что ему дали полугодный образовательный паек, что школа все еще не имеет нового содержания образования? В том, что провозглашенные на Всесоюзном съезде работников народного образования 1988 г. идеи и документы до сих пор заблокированы, а обещанная школе экономическая свобода оказалась очередным блефом?

Учительство неоднородно, как и все наше общество. Его так же, если не более, мотают в разные стороны переменчивые волны перестройки. Многим действительно уютнее там, где тепло и сыро. И на этом очень умело играют те, кому привычнее иметь дело с «человеком в футляре». Так что же, подыгрывать им? Возглашать: «Не будите учителя?», и одновременно обвинять его, что он «фельдшер», «не философ, не психолог, не политик». Что он не способен «подвергать все сомнению», видеть «противоречивость, многовариантность, многообразие, неопределенность и непредсказуемость жизни». Может быть, на это способен только спящий учитель? Приехали. К парадному подъезду департамента по усыплению общественного сознания.

Да, учительство готовилось к забастовке с корпоративными требованиями, что тоже можно понять. (Сложнее понять, готовилось ли оно само или его готовили.) Да, главным было требование повышения зарплаты (хотя абсолютно неверно, что не было выдвинуто ни одного «собственно педагогического» требования). И мы в министерстве считали и считаем это главное требование глубоко справедливым. И потому сделали все от нас зависящее, чтобы его удовлетворить. (Следом прошло повышение зарплаты работника культуры и здравоохранения.) Да, среди учительских требований не было ни одного слова о детях. И именно поэтому я назвал эти требования корпоративными, назвал открыто, в аудитории местных профсоюзных лидеров и председателей стачкомов учителей.

Но при всем этом есть ли основания оглуплять и нас, и учительство? Говорить о том, что мы намерены «просто повышать зарплату», а не «вкладывать деньги в развитие образования»?

Фраза о вкладывании денег весьма абстрактна. Мы же предпочитаем систему конкретных и четких действий. И первым среди них стало пусть небольшое, но повышение зарплаты учителям. Ибо надо не обвинять учительство в «антирыночных настроениях», а дать ему хотя бы элементарную возможность выжить в условиях рынка. Учили нас, учили марксизму, а мы все продолжаем уповать на сознание, не ставя ни в грош бытие. Не могу не согласиться с корреспондентом «Учительской газеты» (4 января с.г.), отметившим, что предпринятое Совмином России повышение учительской зарплаты не из местного, а из

---

учебных заведениях организационных структур любых политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций. Кроме того, в самом министерстве был закрыт партком. Все это вызвало бурную реакцию руководства Российской коммунистической партии, и министра вызвали на Политбюро РКП. Пришлось отказаться от этого любезного приглашения, сказав, что в эту партию я никогда не вступал и не вижу смысла в общении с нею.

федерального бюджета было «по существу первым реальным шагом а сторону учительства за все годы перестройки».

Кстати, для непосвященных. Российское правительство в 1991 г. увеличило бюджет на образование вдвое в сравнении с 1990 г. Рост беспрецедентный. И в общей сумме увеличения, направленные на повышение зарплаты учителям средства, составили только пятую часть. Остальное пошло именно на развитие образования. В свете хотя бы только этого факта весьма смелым и безапелляционным представляется суждение, что «сегодня нет ни одной государственной или ведомственной структуры, нет никакой общественной силы, которая была бы не на словах, а в действительности заинтересована в коренных преобразованиях школы, в изменении целей и содержании образования в СССР».

Склонность российского ума к масштабным обобщениям поразительна. Уж если мы судим, так сразу – «за всю Одессу».

### Осторожно – дети!

В последнее время стало едва ли не обычаем сетовать на «младое племя», на его якобы порочность, безверие, бездуховность и прочая. Все это не более чем извечная, удобная позиция «взрослого мира», его самоутверждения. Еще академик А. Арциховский грустно иронизировал, что на одной из береговых грамот XII века было начертано: «какая ныне пошла молодежь».

Взрослые вообще привыкли и стремятся строить, а точнее ломать, молодых «под себя». Это и есть доподлинное «формирование личности» – трагический стереотип воспроизводства молодежи по своему образу и подобию. Не нами сложена, но охотно нами поддерживается традиция противопоставления поколений. Поддерживается из разных соображений. Но я полагаю, что это еще один самообман, иллюзия преобладания горизонтальных поколенческих связей над вертикальными.

Для меня лично не существует проблемы противостояния поколений, искусственной коллизии «отцы и дети». **В любом поколении лишь немногие берут на себя бремя прорыва**, подставляя свои плечи под оседающее общество и свои головы под топор толпы и власти. Остальные – либо держат этот топор, либо окапываются в стане «охранения», либо пребывают в глубоком «пассивизме». Каждое поколение несет на себе свое бремя. Однако подчас – в разные стороны. Одни из поколения – вперед. Другие – назад. **И это – дело выбора.**

Но только ли себя мы выбираем сегодня? Если только себя, то можно оттягивать выбор, раскапывая до оудри, до прободения души ее тайные и воспаленные недра. Хотя стоит ли лукавить с собой? **Мы по сути выбираем будущее наших детей – жить ли им в свободном, демократическом обществе или (уже в четвертом поколении) при тоталитарном режиме.**

Мы уже и сейчас в бесконечных своих метаниях заложили мины на пути наших детей и обрекли их по этим минам ходить. И при сем громогласно рассуждаем о «потерянном поколении», не выдержавшем правды. Но не они, а мы потеряны. Не правды они не выдерживают, а полуправды.

Вспомните пионерский слет в Артеке в августе 88-го. Дети, эти Гавроши перестройки, всем сердцем поверившие в ее истинность, беззаветно встали на ее баррикады и дали нравственный урок их конформным руководителям. Но как совершенно верно отметил исследователь современного детского и молодежного движения А. Файн, уже в «начально-романтический период перестройки именно взрослые учинили дикий разгром всех проявлений молодежной независимости». Именно они обложили молодежь запретами, обрекли на бездействие или антидействия, продолжали сеять в ее сердцах двоедушную мораль, демонстрируя свой конформизм, безнаказанность социального зла, попрание нравственных норм власть имущими.

Мы обокрали и продолжаем обкрадывать веру и души детей. И теперь, в своих бесконечных колебаниях, можем окончательно потерять их. Сдадимся наступающей реакции – так и будет. Еще один танк обмана пройдет по их сердцам. **И тогда их приговор будет окончательным: вы предали нас.**

Сегодня все чаще говорят, что, если мы хотим хотя бы остаться как народ, мы должны основные средства вложить в детей. Это бесспорно. Только надо четко знать, во что реально мы вкладываем средства – в формирование очередного гитлерюгенда или в то, чтобы растить детей свободными и раскрепощенными, полноправными членами будущего гражданского общества.

Безусловно, все остается детям. Все – и хорошее, и дурное. Так не стоит ли сегодня, делая **третий выбор**, подумать нам прежде всего о собственной жизни и не дать еще раз выжечь собственную совесть и душу. Ибо на выжженной земле молодая трава не растет.

Эти слова прежде всего к тебе, учитель. Настало время и твоего самоопределения, твоего нравственного выбора перед обжигающими глазами детей. Ради этих детей. Ради твоего настоящего и их будущего.

И последнее. Политические страсти – удел взрослых. У детей собственный мир. Мир во многом непознанных нами и недоступных нам страстей, противоборств, противоречий, сомнений и интересов. Политические страсти, тактические и прочие разногласия среди своих рано или поздно (хотя, если хотим выжить, лучше раньше, чем позже) успокаиваются, уходят. Остаются вечные общечеловеческие ценности. В первую очередь высшая среди них – **дету**. Великая объединяющая сила.

Учитель, попроси политических бойцов вести свои баталии за воротами школы.

Скажи им, учитель: милостивые государи, политики, пощадите детей. Оставьте себе кесарево, а Богу божье.

Отмеченные ранее основные идеи «Программы стабилизации и развития российского образования в переходный период» получили поддержку и развитие 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 мной 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, куда меня пригласил Б.Н. Ельцин, у нас состоялся разговор о сути и значимости этого указа, после чего президент поручил мне подготовить проект документа. 28 июня, через два дня после моего возвращения в министерство, я представил проект указа 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 интеллектуального, 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 «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»;

– 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, особенно в плане повышения заработной платы работников образования (хотя эта норма позднее была перенесена из Указа № 1 в Закон РФ «Об образовании») всегда было много споров. И с этой стороны критика Указа, а точнее его невыполнения Правительством РФ, безусловно, справедлива. (Хотя, несмотря на то, что политически подслеповатый бухгалтер Кудрин старательно вычеркнул эту норму из Закона «Об образовании» во время «монетизации льгот», власть в последнее время все чаще говорит, что именно в таких пределах будет установлена зарплата работников образования.)

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 году, 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 экстремистски-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 незадол-

го 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.

### ***Российское Министерство образования в августовские дни 1991 года***

Приведу некоторые материалы прессы и документы, раскрывающие позицию и деятельность Министерства образования России в грозные дни августа 1991 г.

#### **«УЧИТЕЛЬСКАЯ ГАЗЕТА» № 34–35, 20 августа – 3 сентября 1991 г.**

Все позади.

Упоение победой сменяет разочарование от вязких пресс-конференций, внезапных «прозрений» и запутанных оправданий. Раздражают попытки примирить нашу жизнь до переворота с нынешней. Люди ждут решительных ответов, решительных мер и максимальной определенности: это – хорошо, а это – плохо. Одновременно начинается охота на ведьм и примазывание к победителям. Легко находить объяснения и оправдания, легко обвинять сейчас, когда уже все ясно. Трудно это было сделать вчера.

#### ***ХРОНИКА СОПРОТИВЛЕНИЯ***

***С министром народного образования России Э. Днепровым мы разговаривали несколько дней назад.***

#### ***21 августа, среда. 9 часов утра***

– Нам повезло. Все руководители областных управлений народного образования и ПТО оказались в Москве. Они приехали на совещание, которое было назначено на вторник, 20 августа. Мы должны были обсудить проект закона об образовании, готовность к учебному году. Но утром, в понедельник, собрали всех в министерстве и сформулировали задачу напрямую.

– *Знать бы, в чем она заключалась. Что вы могли сказать, ведь каналы информации перекрыты и ничего кроме распоряжений «чрезвычайного комитета», известно не было.*

– Шок быстро прошел. Нужно было определиться, с кем мы. А это совсем нетрудно, каждый решил для себя, еще не дослушав до конца сообщений «советского руководства». Элементарная логика подсказывала, что в отсутствие Президента страны подчиняться можно только законно избранному российскому правительству.

– *Что вы считаете главной задачей министерства в дни переворота?*

– Она предельно проста: всеми средствами передавать информацию, поступающую из Белого дома на места.

– *Как решен вопрос о забастовке учителей?*

– Мы не можем призывать к ней напрямую все учительство. Ситуации везде разные. И не везде забастовка была бы уместна... Главное, на что мы нацеливаем всех педагогов – любым способом обеспечить безопасность детей. И, может быть, было важнее взять всю заботу о детях на себя, освободив родителей, предоставив им большую свободу действий,

– *Начнется ли учебный год? Какие инструкции отправлены на места?*

– Ориентироваться по обстановке, Повторяю; главное – это безопасность детей. В некоторых регионах, например, удалось провести августовские педагогические конференции. Жестких рекомендаций мы не давали.

– *Как реагировали педагоги на вашу первую телеграмму, которую вы отправили еще до получения указа Президента России?*

– По-разному. Но большинство поддержали. Работники аппарата министерства, те, кто разговаривал с территориями по телефону, отмечают, что колебались только руководители. Учителя охотно записывали наши сообщения и передавали их в другие школы.

Сейчас я благодарен судьбе, что мы вовремя провели приказ по начальной военной подготовке и вывезли оружие из школ. Трудно представить, что могло бы произойти. Ведь школа не самое надежное место для хранения оружия...»

#### **«НЕЛЬЗЯ УЧИТЬ ДЕТЕЙ ДОБРУ И ПРАВДЕ ПОД ПРИЦЕЛОМ ТАНКОВ, В СТРАХЕ И НАСИЛИИ» ХРОНИКА СОПРОТИВЛЕНИЯ**

*В военных билетах есть мобилизационное предписание: в чрезвычайных обстоятельствах явиться по адресу...*

*Мы были призваны: Чистые пруды, дом 6 (Министерство образования России).*

#### ***19 августа, понедельник.***

#### ***УТРО***

В кабинете Днепрова собралось несколько человек; заместители министра и советники. Обсуждается вопрос: что делать в сложившейся обстановке? Все связанное с сугубо профессиональной работой



временно отложено. Ясно, что произошел переворот. Единогласно решено – наша позиция: неповиновение и посильная активная борьба.

Состояние у всех одинаковое – шок. Полагаем, что это серьезно, и как минимум возможна гражданская война.

Днепров подписывает первую телеграмму:

**«В связи с критическим положением в стране руководителям органов управления образованием оставаться на своих местах и обеспечивать безопасность детей, нормальную жизнедеятельность системы образования в строгом соответствии с Декларацией о суверенитете РСФСР, Конституцией РСФСР и законами РСФСР».**

В ходе обсуждения выясняется, что главное в условиях, когда, возможно, будут закрыты газеты, типографии, – информация. Необходимо донести до людей слово. Слово правды, агитации, живое слово.

Сотрудники министерства звонят в «Демократическую Россию», «Известия», «Столицу», всем, кого знали прежде, с кем вместе работали. И понимают их с полуслова.

Через «Нью-Йорк таймс» психолог Владимир Зинченко обращается к интеллигенции Запада...

### **ДЕНЬ**

Звонок из Госкомпечати России и Комитета по средствам массовой информации. Предлагают использовать их полиграфические средства.

Главная проблема сейчас – распространение всей печатной продукции. Многие учителя, работники руно согласны распространять оперативную информацию по своим районам: на автобусных и троллейбусных остановках, на киноафишах...

Получены первые известия из Верховного Совета России. По факсу и телетайпу их передают в облоно и пединституты.

Все строится на ходу. Куркин «заведует» производством и распространением. Заварыкин через ПТУ связывается с предприятиями. Цирульников собирает людей, редактирует, пишет. Абрамов достает бумагу<sup>94</sup>. И вместе агитируют солдат. Но по сути все занимаются всем.

На улице Кедрова в промышленно-коммерческом объединении «ЮНРОС» вводится строгий пропускной режим: здесь развернут центр связи с Верховным Советом России.

### **ВЕЧЕР**

Нас закрыли. А это значит, что завтра газета к читателям не придет. Первая реакция многих коллег «УГ» – нас-то за что? И неожиданно появилась радость – мы вместе с «Независимой», «Московскими новостями», «Комсомолкой»... Да здравствует ГКЧП?

### **20 августа, вторник**

#### **УТРО**

О первых указах Президента России, объявляющих Государственный комитет по чрезвычайному положению антиконституционным, а его действия – государственным переворотом, знают уже все. Ночью мэр Ленинграда Анатолий Собчак выступал перед тысячами горожан, призывал поддержать Президента России и его обращение о бессрочной всеобщей забастовка.

Ранний звонок в редакцию Анатолия Цирульникова, давнего автора нашей газеты. Он просит срочно приехать в Министерство образования России. Недоумеваем, зачем? Но гонца посылаем.

#### **12 часов**

Первое сообщение. Начался митинг у Моссовета и парламента России.

Не хватает информации. Слухи самые невероятные. Тревожно. Страшно и в то же время смешно – настолько абсурдно, нелепо все происходящее.

В Минпросе – привычно пустом и холодном, ситуация неожиданна: оказалось, что нас пригласили работать: есть бумага, типография, краска – создано агентство Росинформобразование.

Кто-то предупреждает, что все это небезопасно. Небезопасно, если считать законным нынешнее руководство страны.

Готовя к печати, мы и сами впервые держим в руках решения Президента и Правительства России.

К 13 часам первая машина уезжает в типографию.

Из редакции «Комсомолки» привезли необычайный выпуск этой газеты – начинаем печатать...

**Александр Тубельский, президент Всесоюзной ассоциации руководителей инновационных школ:** «Я был абсолютно уверен в своих учителях и выпускниках»:

*«19-го меня не было в Москве: вырвался на недельку в тихое место – отдохнуть, порыбачить. Узнав о путче, тут же сорвался, и 20-го утром уже звонил в министерство. Куркину.*

*Сразу написал текст обращения к учителям Москвы с призывом поддержать руководство России и объявить бессрочную политическую забастовку. Директора школ А. Каспржак, А. Орехов, А. Рывкин без колебания согласились войти в забастовочный комитет. Я обратился к своим коллегам – заслуженным учителям И. Кандид, М. Головиной и В. Озеровой, они поддержали идею и согласились стать членами этого комитета.*

*Учителя нашей школы не только не отказались включиться в работу, ни у кого не было даже тени сомнения.*

*Надо распространять листовки. Решаем не подключать детей – у нас нет такого права. Но я абсолютно надеялся на выпускников. И они оказались готовы.*

---

<sup>94</sup> Е.Б. Куркин – заместитель министра образования РФ, курировавший общеобразовательную среднюю школу; В.М. Заварыкин – заместитель министра образования РФ, курировавший вопросы профессиональной школы; А.М. Цирульников и А.М. Абрамов – советники министра образования РФ.

*И еще – один интересный факт. Когда 20 августа вечером мы поняли, что все может произойти, здание министерства будет заблокировано, после девяти часов (а было уже объявлено о комендантском часе) на министерской машине мы вывезли компьютер, принтеры, ксероксы к нам в школу. Так что и запасная подпольная типография была готова к работе...»*

### **ДЕНЬ**

После митинга настроение приподнятое.

Журналисты «Демократической России», «Российской газеты» привозят только что написанные газетные материалы – те, что отказались печатать правительственные типографии. Что ж, работа продолжается. Кажется, мы сами не верим, что можем что-то делать в этой ситуации. И все-таки можем. Через три часа группа распространения заберет первый тираж запрещенных газет.

К 16 часам собираются начальники областных, краевых управлений народного образования России. В. Новичков, первый заместитель министра, еще раз подтверждает позицию министерства: «Указы Президента России обязательны к исполнению». Тем, кто сегодня возвращается домой, сотрудники министерства передают для распространения в школах, ПТУ первую печатную продукцию нашего агентства.

Отпечатан выпуск «Хроники событий 19–20 августа», подготовленный «Комсомольской правдой».

Малое предприятие «ЮНЭМ» разворачивает любительскую радиостанцию для передачи информации, которая поступает с радио верховного Совета.

По каналам некоммерческой электронной почты «Фидонет» налажен обмен информацией с абонентами этой сети в Москве, Ленинграде, Киеве и других городах.

После общения с военными возвращаются депутаты, сотрудники министерства. Ясно одно, солдаты очень мало знают о позиции, действиях Правительства и Президента России.

Куркин связывается с типографией; необходимо срочно допечатать тираж первых указов.

Из Ленинграда по телефону прорвался психолог Евгений Креславский из ленинградского центра «Гармония». Просит опубликовать телефоны доверия – вместе с коллегами в стрессовой ситуации он готов бесплатно круглосуточно помогать нашим согражданам.

К 4 часам дня возвращаемся в редакцию. Рассказываем редколлегии о предложении министерства выпустить на их базе номер «УГ». Но это, возможно, не потребует: учредитель ЦК КПСС обещает, что будем выходить. Договариваемся не выпускать номер с документами ГКЧП. Готовим новый.

### **ВЕЧЕР**

Ситуация резко изменилась. «Эхо Москвы» постоянно сообщает об угрозе штурма российского парламента... Часть мужчин уходят на Краснопресненскую набережную.

Неожиданный звонок из «Комсомолки» – получено сообщение: биржа «Алиса» готова помочь и нам порошком для ксерокса.

Поступают сообщения о том, что радио России не слышно. В эфир выходит наша резервная радиостанция. Ведет ретрансляцию на Дальний Восток и Западную Сибирь.

Постоянно звонят телефоны. Кооператоры, еще вчера отказавшиеся помочь: «Начались аресты среди наших коллег. Готовы помочь – деньгами, бумагой, машинами электронной почты». Из Томского управления образования – благодарят за правительственные документы, которые они получили раньше, чем исполком.

Точных сведений из Верховного Совета по-прежнему нет. Напряжение колоссальное – появились сообщения, что для предотвращения кровопролития Ельцин собирается выйти навстречу танкам. Одновременно по телефону узнаем: Янаев отменил указы Ельцина, поскольку они «противоречат законам и Конституции СССР...». Мстислав Ростропович вылетел из Парижа в Москву. Невероятно!

Около 20 часов неожиданно отключились телетайпы и телефаксы. Подтверждений о том, что позиция министерства известна на местах, по-прежнему очень мало. Решено отправить несколько человек с информацией на места.

Всерьез обсуждается ситуация работы в подполье. На случай опечатывания здания министерства для работы Росинформобразования подготовлено еще одно помещение.

В. Болотов, А. Тютков<sup>95</sup> пытаются связаться с министерскими типографиями ближнего Подмосковья. Нужны запасные варианты – оперативная информация не должна прерываться. Что бы ни случилось.

Пытаемся определить пединституты, которые могли бы распространять информацию в своих регионах.

Неожиданно по факсу прорвался начальник Свердловского областного управления народного образования Бродский:

*«В связи с тем, что Свердловский Главпочтамт в 19 часов 31 минут отказался до девяти часов утра 21 августа принять нашу телеграмму поддержки Президента РСФСР, Верховного Совета РСФСР и Совета Министров России, прошу вас довести до руководства РСФСР и средств массовой информации текст не принятой у нас телеграммы: "Педагоги Свердловской области – участники областного совещания поддерживают законно избранных Президента, съезд, Верховный Совет РСФСР, законно сформированное правительство. Принимаю к исполнению указ Президента № 59, постановление Совмина № 435 от 19 августа..."» Кто-то бросил: «Не ожидал...»*

В Москве идет проливной дождь.

Несколько человек уходят на ночную вахту в парламенте России.

Поздним вечером стало известно, что в Москве создан забастовочный комитет, готовится обращение к учителям, воспитателям дошкольных учреждений.

---

<sup>95</sup> А.А. Тютков – заместитель министра образования РФ, курировавший вопросы науки. В.А. Болотов – начальник управления педагогического образования министерства.

## 21 августа, среда УТРО

Вести страшные – пролилась кровь. Известно, что ночью патриарх Алексей II призвал прекратить кровопролитие.

Никаких дополнительных сведений о Президенте СССР по-прежнему нет. Ранним утром А. Тубельский привез обращение к работникам народного образования Москвы: *«Нельзя учить детей добру и правде под прицелом танков, без свободы слова и печати, в страхе и насилии...»* Комитет призывает своих коллег присоединиться к бессрочной всеобщей забастовке, объявленной законно избранным Президентом России. Отпечатано обращение учителям России к солдатам:

*«Солдаты, дети, недавние наши ученики!*

*Вот мы и поменялись с вами ролями. Вам приказали учить и воспитывать. Только вместо указок у вас – карабины и автоматы.*

*Вы понимаете, какую "науку" несет народу школа военного переворота. Не этому мы учили вас и не к этому готовили! Сама жизнь устроила всем нам суровый экзамен. И каждому придется его сдать.*

*Мы верим, что вы найдете верный ответ.*

*Не выполняйте приказы офицеров!*

*Переходите на сторону законного Президента!»*

К десяти утра вместе собираются все те, кто в первые два дня в разных концах Москвы обеспечил работу Росинформобразования. Так трудно сейчас. И так важно быть вместе.

КГБ России предлагает охрану зданий, в которых работают типографии Министерства образования.

На помощь приходит компьютерный центр министерства. Его операторы срочно набирают и печатают поступающую «с колес» информацию. Готовится обращение к матерям России.

Начали распечатывать с грифом «Комсомольская правда» материал обозревателя этой газеты Ольги Мариничевой.

## ДЕНЬ

Коллеги из нашей редакции связались с Гособразованием. Все спокойно.

Около двух часов Симон Соловейчик принес верстку журнала «Новое время» – издательство «Московская правда» отказалось печатать его. Ну что ж: два самых информативных материала номера Татьяны Ивановой «Они совершили переворот, но у них дрожат руки» и Марины Шаниной «Восемь минус один» – к концу дня они появятся на улицах Москвы.

Очевидно, оперативной информации уже недостаточно, нужно простое ясное слово, способное остановить, задуматься. Симон Соловейчик с коллегами обсуждают стилистику листовок. И всем нам очень тревожно – неужели пригодится?

## ВЕЧЕР

Появилась самая невероятная после напряжения первого дня информация – путчисты арестованы. Не верится.

– Неужели все?

Кто-то отрезвляет: «Давайте работать».

А информация действительно разноречивая. Звоним в «Московские новости», на радио «Эхо Москвы».

Заработало Российское телевидение. Идет трансляция с сессии Верховного Совета России.

Говорят – танки уходят. Работать уже невозможно: бегаем от телевизора к радио, бесконечно звоним телефоны. Но, кажется, – победа. Тьфу-тьфу. Снова уговариваем себя продолжать заниматься делом.

## 22 августа, четверг УТРО

Мы опять все в сборе.

Анатолий Цирульников, советник министра образования России:

*– Приходит время для размышлений. И о том, что произошло в целом в стране, о людях, о том, как по-разному они вели себя в эти дни. И прежде всего о роли образования.*

*За последние семьдесят лет ведомство образования было то орудием господствующего класса – выполняло, как мы говорили, социальный заказ. То пыталось быть вне политики, заниматься, что называется, чистым образованием. Для меня глубоко символично, что пусть и случайно, по стечению обстоятельств, Министерство образования России стало своеобразным штабом, в котором работали свободные типографии и куда обращались закрытые средства массовой информации. Они приходили в Министерство образования, о котором в обычное мирное время нечасто вспоминают. Возможно, и путчисты забыли о нас, не обратили внимания – можно ли ждать серьезной политики от нейтрального второразрядного образования?*

*Вырисовывается одна закономерность: все попытки общества всерьез заняться образованием и решением о проведении глубоких реформ в этой области всегда начинались накануне серьезных общественных потрясений, катаклизмов, глубоких переломов. Так было с реформой графа Павла Николаевича Игнатьева, которая проходила в период первой мировой войны и была оборвана революцией. Так это было и с реформой образования белых правительств в годы гражданской войны. Министерство народного просвещения Врангеля проводило реформу образования вплоть до взятия Перекопа. Можно считать, что так было и с матвеевской реформой – она началась, когда слово «перестройка» еще не произносилось никем. Это был мощный общественно-педагогический всплеск, движение снизу. Оно возшло как бы накануне. Тогда мы думали – накануне начала.*

*Почему же так происходит? Почему всплеск общественного интереса к образованию возникает накануне драматических событий?*

*В обществе не хватает культурных, творческих, созидательных сил. И революция, как говорил Бердяев, словно малый апокалипсис истории, как бы осознанный конец истории внутри нее самой, как суд истории над собой. Суд за то, что в обществе не нашлось творческих созидательных сил. И тогда приходит расплата: трагические события, разрушения, переломы.*

*В какой-то момент общество осознает нехватку, недостаточность сил добра. И приходят силы зла. Скорее интуитивно общество обращается к тому, о чем в обычных условиях вспоминают нечасто – к человеку.*

*Но, оказывается, поздно. Катастрофа происходит, а когда заканчивается, все забывается вновь. Лидирует опять политика, экономика, и вновь возникает борьба за власть. И забывается все, что было осознано накануне катастрофы, когда за дни, за недели пытались сделать то, что не сумели за века.*

*Боюсь, и теперь уйдет в тень осознание всего того, что было накануне. Опять будем ждать новых катаклизмов? Или на этот раз традиция будет нарушена?*

**Вот некоторые телеграммы с мест.** В министерство они приходили сотнями.

ТЕЛЕГРАММА

ВЛАДИВОСТОК 1/19102 14 21/8 1250=  
МОСКВА РОСМИНОБРАЗОВАНИЕ ДНЕПРОВУ Э.Д.=  
УКАЗ ПРЕЗИДЕНТА РСФСР ПОЛУЧЕН ВЫПОЛНЯЕТСЯ=  
И.О. ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ЛИХИН=  
НО 2354 21.08.91 134.27 ИННН 191421.08 0542

ТЕЛЕГРАММА

ЧИТА 225310/6 41 21/08 1055=  
МОСКВА ЧИСТЫЕ ПРУДЫ В МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МИНИСТРУ=  
НА 04 ЧАСА МОСКОВСКОГО 21/08 ПОЛУЧЕНЫ ВСЕ ДОКУМЕНТЫ ПРЕЗИДЕНТА И СМ РСФСР ТЕКСТЫ КО-  
ТОРЫХ ПЕРЕДАНЫ ОБЛАСТНОМУ РАДИО 02 ЧАСА МОСКОВСКОГО ВРЕМЕНИ ВО ВСЕ РАЙГОРОНО ДАНЫ  
ТЕЛЕГРАММЫ СООТВЕТСТВУЮЩЕГО СОДЕРЖАНИЯ 04.30 МОСКОВСКОГО ВРЕМЕНИ 21/08=  
НАЧЧИТУНО ФИЛИППОВ=  
1057 ИННН 123421.080429

### **Обращение министра образования России к деятелям образования зарубежных стран 23 августа 1991 г.**

Дорогие друзья, коллеги!

Три судьбоносных, минувших дня августа были для нас настоящим испытанием на стойкость и мужество, верность принципам демократии и гуманизма.

Мы, работники Министерства образования, чувствовали особую ответственность за судьбы наших детей, за то, чтобы демократические реформы, начатые в системе образования, не были раздавлены гусеницами танков путчистов.

Уже в 09.00 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 роталитных 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 Сопротивления. На случай 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, разъяряя 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. В эту страшную ночь у стен Белого дома стояли студенты, школьники, наши дети, дети самой молодой демократии, за которую мы все боролись. Там было много и моих друзей и сотрудников. Сегодня я счастлив быть гражданином молодой победившей России.

Я очень благодарен Вам, зарубежные друзья и коллеги, за поддержку, за то, что все эти три тяжелых дня мы ощущали Вашу тревогу и готовность помочь, за звонки и факсы, за решимость, несмотря ни на что, приехать на нашу Международную конференцию по развитию образования, за уверенность в том, что беззаконный путч провалится и демократия восторжествует.

Это наша общая победа. Я уверен, что теперь, когда мы отстаивали нашу свободу, развитие школы пойдет еще интенсивнее, все наши планы будут реализованы, а наши контакты станут шире и плодотворнее.

## Интервью министра образования «Российской газете» 29 августа 1991 г.

– Многие ученые и общественные деятели считают, что произошла демократическая революция. Каково Ваше мнение?

– В первые дни после несостоявшегося переворота мне, как и многим другим, казалось, что действительно произошла революция. Однако ход событий в последнюю неделю, вязкие, удручающие заседания изжившего себя Верховного Совета Союза отрезвляют от эйфории. Сегодня не так однозначен ответ на вопрос: чья это победа. Было бы ошибочным полагать, что тоталитарная система рухнула. Старый Верховный Совет СССР и старая Конституция СССР цепко охраняют эту систему от обновленного народа. Хунта пыталась утопить демократию в крови. Оставшаяся на обочине событий союзная власть топит ее в словах, наглядно демонстрируя КТО и ЧТО стоит на пути народа, поднявшегося, наконец, самостоятельно решать свою судьбу.

– Какова была реакция учительства на события, связанные с переворотом?

– Весь последний год, когда шло сплочение реакционных сил, когда репетиции переворота проходили в разных районах страны, значительная часть учительства, как и общества в целом, стояла в ситуации выбора. Путч созревал на дрожжах этих колебаний. Но когда хунта попыталась взять власть, повернуть штыки против народа, основная часть учительства сказала: нет. В наше министерство, ставшее в дни путча штабом сопротивления учительства, приходили тысячи учителей, поступали сотни звонков и телеграмм из различных территорий России, в которых учителя выражали твердую поддержку российскому руководству.

– Как августовские события повлияют на жизнь школы? В каком направлении пойдут преобразования?

– Решающее слово по августовским событиям должен сказать сентябрь, т.е. те решения, которые теперь будут приняты. Но каким бы ни было это слово, мы сделаем все, чтобы российская школа уверенно пошла по пути радикальных реформ, чтобы они избавились от наследия тоталитаризма, от идеологического насилия и авторитарной педагогики. Опубликованный проект Закона РСФСР об образовании открывает для этого все возможности, надо чтобы этот закон был принят незамедлительно, на ближайшей сессии российского парламента.

– Каковы Ваши пожелания директорам школ, учителям, учащимся и родителям?

– Я бы не стал сейчас свои пожелания раскладывать по полочкам и рассылать по разным адресам. У меня одно пожелание ко всем – удержать и укрепить ту свободу, которую мы обрели в трагические августовские дни, и на этом фундаменте общими усилиями строить свободную, демократическую школу.

– Какой, с Вашей точки зрения, должна быть генеральная, объединяющая идея у всех нас, имеющих отношение к школе?

– Демократическое общество начинается с демократической школы. Нам пора, наконец, понять, что общество живет так, как оно учится. И учится так, как оно хочет жить.

В заключение хочу поздравить всех с наступающим новым учебным годом. Давайте общими усилиями проветрим школу от устойчивого запаха казармы; выметем из нее десятилетиями копившуюся ложь, дадим школе право на самоопределение, право жить по законам демократии и свободы.

Так мы пережили август 1991 года – 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 год, 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 мои неоднократные обращения по данному вопросу к «монетаристскому» крылу правительства оставались без какой-либо реакции, мне пришлось пренебречь как номенклатурными традициями, так и определенным риском. Записка о социальной ситуации в сфере образования, публикуемая ниже, была не только направлена напрямую президенту Б.Н. Ельцину, но и продублирована в прессе.

#### **ПИСЬМО МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ ЭДУАРДА ДНЕПРОВА БОРИСУ ЕЛЬЦИНУ<sup>96</sup>**

21.04.92 г.

Уважаемый Борис Николаевич!

17 апреля с.г. Министерство направило в Правительство информацию о социальной напряженности в сфере образования. Исток этой напряженности – невыполнение условий оплаты труда работников образования, предусмотренных Указом № 1 Президента России. Выполнение этой части указа Президента является сегодня наиболее острым, если не единственным требованием в забастовочном движении работников образования, которые намерены 22 мая с.г. начать Всероссийскую забастовку. Эта забастовка грозит не только развалом конца учебного года, срывом экзаменов и получения выпускниками школ аттестатов зрелости, но очевидна и остановкой многих производств, поскольку с закрытием школ и дошкольных учреждений значительное число работников будет вынуждено остаться дома с детьми...

1. Сегодня необходимо либо четко и открыто сказать, что в нынешних условиях Указ № 1 по данной позиции, как и по ряду других, не может быть выполнен, либо не менее четко и открыто скорректировать положения Указа в части оплаты труда педагогов.

Эта коррекция может быть проведена или с опорой на «очищенную» от доплат за вредность и др. (на 20%) среднюю заработную плату в промышленности, или исходя из средней заработной платы в народном хозяйстве.

Брать за исходную точку при расчетах повышения оплаты труда педагогов не среднюю их ставку, а среднюю зарплату, как это всегда делало союзное правительство, значит сознательно закрывать глаза на то, что учителя во вред качеству своей работы вынуждены из-за низкого жизненного уровня постоянно идти на превышение норм нагрузки в среднем в полтора раза.

2. Повышение в декабре 1991 г. заработной платы в соответствии с Указом № 1 в 2,8 раза сняло ноябрьскую волну учительских забастовок, хотя средняя ставка российских педагогов (756 руб.) оставалась значительно меньше, чем во многих государствах СНГ (в Беларуси – 945, в Туркменистане – 1000, на Украине – 1130, в Молдове – 1150 руб. и т.д.). После этого работники образования России терпеливо ожидали обещанной очередной индексации, – при том, что уровень оплаты их труда сократился с 63% (в де-

<sup>96</sup> Независимая газета. 1992. 6 мая.

кабре) до 21% (в марте) от средней заработной платы в промышленности (с 79% до 27% от «очищенной» средней заработной платы в промышленности).

Однако вместо ожидаемой индексации произошло увеличение ставок и окладов в 1,8 раза, т.е. средняя ставка педагогических работников будет поднята с 756 до 1360 руб., что составит лишь 53% от средней зарплаты в промышленности за февраль (2567 руб.) и 66,2% от средней «очищенной» зарплаты в промышленности (2054 руб.).

Такое соотношение, явно не соответствующее Указу № 1 Президента России, вызвало бурную негативную реакцию работников образования.

3. Работники образования справедливо подчеркивают, что вопреки заявленному приоритету образования происходит постоянное и резкое социальное обесценивание их труда. В конце прошлого года соотношение их средней ставки и минимальной зарплаты составляло 2,2 (756–342 руб.), сегодня – 1,5 (1360–900 руб.).

Еще более обесцениваются, становятся униженно низкими доплаты учителям – за квалификационные звания, классное руководство, проверку тетрадей и др. (20–30 руб. в месяц). Ранее эти доплаты составляли до 25% учительской ставки, теперь – около 2%. Следствия этого налицо: во многих школах учителя давно уже не задают домашних заданий и отказываются от классного руководства, т.е. по сути – от проведения воспитательной работы, которая сегодня, в условиях массы негативных, в том числе реваншистских влияний на учащихся, как никогда, важна.

4. Надо отдавать себе отчет и в том, что само учительство находится в вихре этих влияний. Вопрос по существу стоит однозначно: либо мы сохраним учительство на стороне Правительства в качестве активного сторонника и проводника идеологии радикальных реформ, либо отбросим в лагерь противников этих реформ...

5. Ситуация со всеобщей забастовкой работников образования, намеченной на 22 мая с.г., повторяет ситуацию начала прошлого года, когда аналогичная забастовка намечалась на 11 января. И тогда, и теперь этой ситуацией и пытаются воспользоваться реваншистские силы с тем, чтобы отколоть учительство от курса реформ и противопоставить Правительству.

Принятое Правительством 9 января 1991 г. решение о повышении зарплаты работникам образования на 40% за счет федерального фонда стабилизации экономики предотвратило такой ход событий. Аналогичное политическое решение необходимо и сегодня.

6. Отличие состоит лишь в том, что сегодня такое повышение зарплаты может быть произведено не из федерального, а из местных бюджетов, доходная часть которых в настоящее время существенно увеличена. Как бы ни было велико напряжение этих бюджетов, жизнь показывает, что на местах могут быть предприняты меры по созданию целевых фондов социальной защиты, в частности – по увеличению заработной платы работников образования. Последние примеры – Московская область, Вологда, Челябинск и т.д., где зарплата учителей увеличена вдвое.

Перенос центра тяжести заботы о социальной сфере с федерального на местные бюджеты, как это принято практически во всем мире и как это было в земствах России, имеет очевидные политические и социальные последствия. Правительство будет избавлено от замкнутых на себя социальных напряжений, от постоянного забастовочного и иного давления. Местные же власти встанут перед жестким необходимостью формирования социально ориентированных бюджетов, самостоятельного и ответственного решения социальных вопросов, не прячась за спину федерального Правительства.

7. Опыт свидетельствует, что под давлением забастовок Правительству рано или поздно приходится идти навстречу выдвигаемым требованиям и решать вопросы, связанные, в частности, с повышением заработной платы. Но решать с немалыми политическими, социальными и моральными потерями. Так нужны ли эти потери? Не лучше ли делать упреждающие шаги, как бы трудны они ни были. Ведь политическая и социальная цена оттяжек может оказаться значительно выше трудных, но неизбежных финансовых затрат.

8. В данном конкретном случае речь идет о повышении ставок работников образования с 1 апреля не в 1,8, а в 2,7 раза, что приблизит эти ставки к средней «очищенной» зарплате в промышленности за I квартал с.г. (и, кроме того, будет соответствовать коэффициенту роста минимальной зарплаты – 2,6 раза). Разница в расходах на то и другое повышение составит 5 млрд. руб. в месяц, или 15 млрд. руб. на II квартал (в том числе за счет местных бюджетов 13,5 млрд. руб.).

9. Очевидно, что аналогичное повышение необходимо будет произвести также в сфере здравоохранения и культуры. Здесь разница в расходах составит 13 млрд. руб. на II квартал.

10. При этом следует иметь в виду, что указанные повышения будут произведены только на один квартал – до общего пересмотра системы оплаты труда в бюджетных сферах по единой тарифной сетке и до следующего шага в балансировке заработной платы, который неизбежен при отпуске цен на энергоносители.

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, обретая 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 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 моего 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. (Уже после моего ухода из министерства главный врач правительственного санатория в Барвихе с нескрываемым любопытством расспрашивал меня, как нам удалось добиться, что директор школы получает больше, чем он. Директор школы, благодаря нашему варианту ЕТС, получал, действительно, как профессор вуза, учитель – как доцент. Этого удалось достичь благодаря упомянутой выше сложнейшей системы 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»**, одоб-



ренной правительством 6 августа 1992 г.<sup>97</sup>. 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 «непроизводственную 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.

Очевидно, однако, что при динамичном развитии экономики, требования к тем, кто выходит на рынок труда и будет занят в производстве, непрерывно возрастают, и через 7–10 лет они станут качественно иными, нежели сегодня. Очевидно было и то, что развитие экономики повлечет за собой и изменения в социальной структуре общества. Будет увеличиваться численность социальной группы предпринимателей, количество занятых в сфере обслуживания и, наоборот, уменьшаться число занятых в сфере производства. Возрастет доля гуманитарной и сократится доля технической интеллигенции, хотя общая численность этой социальной группы будет неуклонно возрастать.

Необходимость обеспечения названных и других изменений в социальной структуре общества, требовала значительных перемен в системе образования. При этом **перемены в образовательной системе должны были опережать изменения в других сферах, готовить их**. Это побуждало нас настаивать на переориентации государственной политики 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 обрабатываемой в педвузах России упомянутой ранее программы «гуманитарной конверсии»; 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, немногие сферы «рабочего» участия системы обра-**

---

<sup>97</sup> В разработке названной Программы приняли участие Э.Д. Днепров (руководитель коллектива), В.К. Бацын, В.А. Болотов, А.В. Демидов, В.М. Заварыкин, В.С. Лазарев, Е.А. Ленская.

**зования в реформировании нашей 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.

«Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ» подчеркивала важность стимулирования этих процессов в ходе рыночных реформ и придавала им четко целенаправленный, планомерный характер. Введение, в частности, нормативно-подушевого финансирования было направлено: на оптимизацию системы финансирования образования; на повышение роли общественности и родителей в регулировании деятельности образовательных учреждений; на оптимальное удовлетворение образовательных запросов населения путем создания конкурентности как внутри государственной структуры, так и между государственными и негосударственными учреждениями образования.

Позднее, при тотальной дискредитации идеи «ваучера» и «ваучеризации» в ходе начавшейся в стране приватизации нам пришлось доказывать, что при умелом, целевом использовании и этот финансовый инструмент может быть достаточно эффективным в отдельных элементах системы образования, – например в системе переподготовки и повышения квалификации учителей (что и подтвердил в дальнейшем эксперимент, проведенный в течение нескольких лет в Самаре).

Здесь ваучеры в весьма короткое время способствовали решению двух важнейших задач: стимулированию столь необходимой переподготовки учителей и реорганизации достаточно устаревшей системы этой переподготовки. Выдача учителям «ваучера», т.е. закрепление за ними тех средств, которые выделяются на их переподготовку, позволило снять их крепостную зависимость от институтов усовершенствования учителей и дать им возможность свободного выбора места повышения своей квалификации. Одновременно это побудило и названные институты к самоусовершенствованию, к преодолению рудиментов их прежней самодостаточности, которые побуждают учителей уклоняться от общения с многими из этих институтов.

**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 1991/1992 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.

Помимо названных структурных изменений предусматривались и такие меры, как разукрупнение, по мере возможности, «школ-гигантов» (на 2,5 тыс. и более ученических мест – при мировом стандарте 700–800 мест), а также постепенный переход на так называемое *горизонтальное построение школы* – выделение в качестве самостоятельных учреждений начальной, основной и старшей ступени средней школы. (На переходном этапе возможно было предоставление каждой из этих ступеней школы статуса самостоятельных юридических лиц в рамках одного школьного комплекса или объединения, что позволило бы полнее мобилизовать их внутренние ресурсы и сделать педагогический процесс более управляемым. Такой эксперимент был уже начат в Волгоградской области.)

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, могла бы взять на себя и задачи перепод-

готовки 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.

Между тем деятельность многих передовых профессиональных образовательных учреждений красноречиво убеждала, что система профессионального образования, при умелой ее организации и скоординированности действий, может сделать серьезный прорыв. Что переход к рынку может и должен стать ее «звездным часом». 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, к заурядному 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; отработывали 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 региональных 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 самодостаточности 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.

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 20-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 в 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, «просоветенное» 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 незащищенных 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.

Опираясь на прочный экономический фундамент, заложенный Дж. Соросом, на эффективные механизмы управления<sup>98</sup>, эта программа стремительно развернулась в России, мобилизовав лучшие отечественные педагогические силы, ведущих ученых гуманитариев. В ходе широкого, открытого конкурса в течение 1992 г. было подготовлено *свыше двухсот* различных учебников и учебных пособий по гуманитарным дисциплинам, созданы экспериментальные площадки для их апробации, проведены многочисленные семинары-мастерские по переподготовке учителей и управленцев. Начавшийся в 1993 г. второй этап программы предусматривал углубление ее теоретического обеспечения, ее научно-методической оснащенности и, кроме того: расширение сферы конкурса учебников; переход на систему целевых заказов для заполнения открывшихся в процессе предшествующей работы «белых пятен»; выделение грантов для преподавателей, добившихся реальных успехов в деле обновления гуманитарного образования.

Были в реализации Программы обновления гуманитарного образования и некоторые «проколы». Наиболее известный из них – учебник А. Кредера по Новейшей истории, который подвергся жесткой и справедливой критике. Но к Соросу это **никакого** отношения не имеет. Важнейшая особенность программы, и это я заявляю ответственно как ее руководитель, заключалась в том, что ее содержательная часть являлась сферой компетенции и ответственности только российских специалистов. Ни Сорос, ни кто-либо другой из зарубежных деятелей в нее **никогда** не вмешивался. Кредер оказался креатурой одного из хронических кухонных «диссидентов», который попал в состав российской конкурсной комиссии.

Все обвинения квазипатриотов в адрес Дж. Сороса были отвергнуты Государственной Думой РФ. Комитет по образованию и науке Госдумы на парламентских слушаниях 20 февраля 1995 г. высказался однозначно, поддержав и поблагодарив Сороса.

Что же касается *современного интереса программ*, которые российское Министерство образования проводило совместно с Соросом и Фондом «Культурная инициатива», то эти программы более чем на десять лет опередили появление нынешних «национальных проектов», в частности в сфере

---

<sup>98</sup> Основная организационная работа по программе проводилась сотрудниками фонда «Культурная инициатива» под руководством опытных менеджеров Е.А. Карпухиной и Е.Н. Соболевой.

образования. Мало того, в отличие от сегодняшнего лоскутного, спорадического, бессистемного образовательного «национального проекта», авторы которого серьезно «подставили» президента В. Путина (о чем речь пойдет в конце второго тома данного издания), «Мегапроект», разработанный нами совместно с руководителями Фонда «Культурная инициатива» Е.А. Карпухиной и Е.Н. Соболевой, был стройно, логично, системно выстроен и предусматривал выделение в 1994 г. 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 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.

О первом из этих проектов в свое время я достаточно подробно рассказал «Литературной газете».

### РЕФОРМА ДОЛЖНА ДАВАТЬ ВИДИМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ<sup>99</sup>

*Уже больше года «Литературная газета» рассказывает читателям о Программе обновления гуманитарного образования, которая проводится в России при участии Международного фонда «Культурная инициатива». 16 марта создатель фонда Джордж Сорос на пресс-конференции в Москве объявил о начале финансирования следующего этапа программы. Новая крупная акция, «Мегапроект» (на его реализацию в течение пяти лет Сорос выделит 250 млн. долларов), как и все предыдущие проекты фонда, направлена на демократизацию российской школы: это, по мнению Джорджа Сороса, «необходимое условие построения открытого общества в России».*

*Наш корреспондент Ю. Александров беседует на эту тему с создателем Программы обновления гуманитарного образования в России министром образования РФ в 1990–1992 гг. Э.Д. Днепровым.*

**– Эдуард Дмитриевич, давайте поговорим сначала о философии реформ в России в принципе. Как вам кажется, каковы ее основные признаки?**

– Отсутствие концепции реформ вообще. Не случайно в марте 1993 г. аналитики Министерства безопасности высказали мысль, что отсутствие историко-философской концепции России (другими словами, понимания, куда идет страна) – важнейший дестабилизирующий фактор. Это первое. Второе – полный информационный вакуум вокруг реформ. Третье – отсутствие работы по формированию социальной базы реформ.

Если же говорить о реформе образования в России, то мы старались названных недостатков избежать и в значительной мере добились этого еще на первом этапе подготовки реформы в 1986–1987 гг. В отличие от всех остальных сфер, в нашей – программа реформы практически была принята еще в 1988 г. на Всесоюзном съезде работников народного образования. Тогда благодаря «матвеевской» «Учительской газете» и ВНИКу «Школа» учительство оказалось на нашей стороне.

Почему появился именно Сорос, почему его и наши цели совпали? Нам предстояло осуществить те же три простые вещи, что делает и он, пытаясь «закрытые» общества сделать «открытыми».

Для этого необходимо:

во-первых, устранить монополию догмы, внести альтернативы;

во-вторых, пробудить чувство самостоятельности у субъектов процесса (в нашем случае – процесса образования. Учителя должны были понять, что этот процесс зависит прежде всего от их деятельности, а не только от министерства);

и, в-третьих, создать то, что на Западе называется «неправительственными организациями». То есть превратить российское образование в институт гражданского общества. Отсюда и логика нашего совместного проекта.

**– Напомним читателям: он называется «Обновление гуманитарного образования в России». Почему именно гуманитарного?**

– Есть два термина, которые я сознательно развожу: «гуманизация» и «гуманитаризация» образования. *Гуманизация школы* – это своеобразный коперниканский переворот в нашей педагогике. Раньше ребенок вертелся вокруг школы, которая была абсолютно к нему безразлична. А показателем гуманизации школы является отношение к ребенку как центру педагогического процесса. *Гуманитаризация* же – понятие более широкое, это отношение к миру вообще через человека. В сентябре 1992 г. в Женеве французский министр на 43-й сессии министров образования задал риторический вопрос (сессия называлась «Образование и культура»): «Гуманитарное образование – сердце Европы. Почему же мы так долго шли к этому сердцу? Почему только сейчас поставили вопрос о необходимости соединения образования и культуры?» На что ему ответили, что общество, как и человек, вспоминает о своем сердце только тогда, когда оно заблуждается или не выдерживает технологических перегрузок.

Мы пали жертвой технократизма, идущего от рационализма XVIII века. Для нас важны технократические ценности, а человек – вторичен, ничтожен. Принято считать, что в результате мы имеем блистательное естественнонаучное образование. Да, это отчасти так. Точнее было бы сказать – имели, ибо жизнь, в отличие от большей части наших вузов, не стоит на месте. Кроме того, надо понимать, что в условиях идеологического диктата в СССР естественнонаучная мысль была своеобразным уходом от идеологии. Это был просто способ выживания. Но от технократизма – и повороты рек, и Чернобыль... Поэтому,

<sup>99</sup> Литературная газета. 1994. 6 апреля.

повторяю, гуманизация-гуманитаризация образования и вообще мышления – это общемировая проблема, для нас актуальная вдвойне.

Каково было положение в школе в 1990 г., когда мы пришли в министерство? Школьное гуманитарное образование представляло собой свалку обществоведческого мусора. Все отбросы тогдашнего обществоведения, до предела идеологизированные, вливались в школу.

Мы решили начать с того, кого еще можно было спасти: с начальной школы. Но выяснилось, что в 1990 г. учебники 1991–1992 гг. существуют либо в верстке, либо в сверке, либо в тираже и коренным изменениям не подлежат. Поэтому мы стали делать учебники «переходного периода».

Нам удалось привлечь внимание правительства, и 14 апреля 1992 г. вышло постановление, которое называлось «О развитии гуманитарного образования в России». Благое желание государства что-то изменить было заявлено, но финансов мы на это не получили. И вот тут-то и произошла встреча с Соросом. Поскольку мой разговор с ним был очень откровенным, то отсюда и сложились очень доверительные отношения. В результате он выделил на реформу гуманитарного образования сначала 5 миллионов долларов, потом 10, затем еще 15.

**– На что пошли эти первые деньги?**

– Первый год мы прожили в логике разрушения догмы и создания альтернативы. Провели конкурс учебных пособий, подготовили 200 учебников, истратив на это 4,5 миллиона. В нем приняла участие свыше 1700 авторов. Конечно, немало было графоманов, но тем не менее прорыв – всего за год – уникальный. Он разрушил стереотип, что к началу перестройки у всех «в столе» что-то оказалось, а у педагогов не оказалось ничего. Сейчас из этих двухсот учебников около пятидесяти напечатано, еще почти сотня – в производстве.

Это был первый конкретный «продукт», после которого Сорос поверил в наш успех. Я разделяю его концепцию, которую называю «*концепцией быстрого успеха*». Люди устали от «завтраков». Им надо обедать и ужинать уже сегодня. Реформа только тогда может идти, когда она дает пусть маленький, но реальный, видимый результат. И даже двадцать учебников из этих двухсот, когда они лежат на столе, впечатляют. Там действительно есть серьезные прорывы. Хотя у них есть несколько уровней. Если говорить научным языком, в этом конкурсе нам предстояло выйти на **три новые парадигмы**.

**Первая (идеологическая):** отбросить старые догмы и внести в сознание человека новые ценности.

**Вторая (методологическая):** устранить формационный подход (например, в учебниках истории) и заменить его подходом цивилизационным, человеческим измерением (до тех пор мы «сидели» в жесткой марксистской «пяточке»). Хотя я не говорю, что надо ее совсем выбросить: я всегда предпочитаю работать по формуле «и – и», а не «или – или».

Эти две задачи в какой-то мере удалось решить в ходе конкурса учебных пособий.

**Третья же, новая педагогическая парадигма:** от внушающей, прямолинейно дидактичной, когда учитель и учебник просто вдалбливают в мозг ученику какие-то истины в последней инстанции, перейти – к личностно ориентированному образованию, чтобы учебник не только отвечал на вопрос, но и сам мог ставить его. Это у нас пока еще не совсем получилось.

**– Да, просто написать новый учебник, понятное дело, легче, чем воспитать нового учителя...**

– Нам с самого начала было ясно, что нельзя просто взять и положить новый учебник на стол перед прежним педагогом. Для переподготовки учителей решили отобрать семь «экспериментальных площадок»: в Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Новосибирске, Красноярске, Нижнем Новгороде и Самаре. Они стали теми «плацдармами», где не только новые учебники проходили апробацию уже на стадии рукописи, но и педагоги проходили ретренинг, переподготовку. (Кстати, десятитысячного тиража, которым мы издали новые учебники для обкатки на экспериментальных площадках, было достаточно. Но уже сейчас ясно, что среди 200 пособий, которые мы имеем в результате конкурса, есть немало учебников, достойных миллионных тиражей. Поэтому мы готовим Сороса и нашу издательскую структуру к этому решению.) Кроме того, некоторые регионы уже готовы взяться за издание этих учебников, например, Краснодарский край.

Итак, к чему мы пришли? Догмы уже нет, создана альтернатива. Есть «плацдармы» реформы. Каковы должны быть следующие шаги? Необходимо сделать реформу более массовой. Так, летом прошлого года возникла идея помощи инновационно работающим учителям-гуманитариям. Можно было работать по аналогии с Международным научным фондом, который раздает ученым-естественникам по 500 долларов. Но я счел такую модель для школы непродуктивной. **Мы стали прорабатывать идею инновационно работающих, гуманитарно ориентированных школ.** Повторю: обычно мы сводим понятие гуманитарности к преобладанию гуманитарных дисциплин. Это и неверно, и вредно. Конечно, надо в корне переделать гуманитарные дисциплины в школе. Но главное – надо научить человека гуманитарно мыслить, чтобы, когда он проектировал что-нибудь, ту же АЭС или мост, то не просто наслаждался воплощением технической мысли в металле, а видел за ними человека. Так что гуманитарный проект может возникнуть в самом «негуманитарном» предмете. Кроме того, мы тем самым снимали возможную коллизию между учителями-естественниками и гуманитариями.

Мы отобрали уже сто российских образовательных учреждений, способных гуманистически-гуманитарно мыслить – и это стало начальной стадией «Мегапроекта». Далее, объявили конкурс инновационных проектов.

Сейчас в «Мегапроекте» **семь основных направлений. Первое** – продолжение создания учебной литературы. Проведенный нами конкурс принес свои плоды, но выявил и огромные лакуны. По экономике мы получили всего две книжки, по праву – тоже две-три, по педагогике – почти все безобразные получились и т.д. А надо ведь покрыть всю сетку. Не сетку учебного плана, как нередко подходят к этому в министерстве. Меня не интересует учебный план сам по себе, я исхожу из одного: чему вы хотите научить собственного ребенка? Учебный план – это чиновничье производство. А социальный заказ формирует общество – в виде стандартов, запросов, знаний, которые требуются именно сейчас. И задача министерства –

мобильно сработать и составить такой учебный план, который будет эти запросы отражать. Так или иначе надо, конечно, учитывать ментальность учителя, который привык работать по плану, но кредо должно быть, как я уже сказал, таким: чему вы хотите научить собственного ребенка? Новые предметы все равно будут врываться в школу, уже врываются. Раньше ведь не было ни экологии, ни экономики... Так что здесь задача, с одной стороны, покрыть «белые пятна» в учебной литературе, а с другой – продвинуть ситуацию более серьезно вперед, и поэтому в первом из семи блоков «Мегапроекта» мы переходим на систему целевых заказов, уже без конкурса. Это ведь тоже элемент «открытого общества» – проблема доверия. Например, я заказал Эмилю Паину книгу о национальных проблемах, Леониду Смирнягину – о проблемах регионализации и т.д.

**Второе направление** «Мегапроекта» – дополнительный конкурс учебников. Он идет по трем руслам: иностранные языки, русский язык для национальных школ и гуманитарная информатика.

**Третье** – «Конкурс инновационных проектов» по программе «Обновление гуманитарного образования в России». (Основные средства пойдут именно на это направление.) Прелюдией к нему, как я уже сказал, была номинация. Мы огласили список ста образовательных учреждений России, уже сегодня совершивших инновационный прорыв и создавших творческую, гуманитарную, поисково-исследовательскую педагогическую среду для своих учеников. Этим школам были вручены гранты, предполагающие материальную поддержку учителей, выделение средств на оборудование учебных заведений, обучение педагогов, привлечение научных работников непосредственно в школу – для «интеллектуального обслуживания».

– **Для чего нужна была номинация?**

– Для нас этот конкурс – попытка создать мотивацию у общественного инновационного движения. Сто номинантов – это общественная экспертиза, созданная после многослойной процедуры последовательного отбора. На конкурс могут быть представлены проекты, нацеленные на универсальное образование, развитие, толерантность, коммуникативность, единство знания и нравственности, предусматривающие создание образовательной среды, где может сформироваться свободная и ответственная личность. Участниками конкурса могут быть коллективы и отдельные граждане, профессионалы-педагоги, педагоги-общественники, педагоги-любители.

**Четвертое направление** включает в себя программу «Национальная школа» – учитывая остроту национальных проблем в России. Но сейчас (стучу по дереву) проблема национального в образовании страны мягче, я не вижу здесь таких коллизий, которые существуют между, скажем, национальными политическими партиями.

Процесс национального пробуждения всегда начинается с языка, то есть, естественно, и со школы. Но ею не кончается. Вообще в понимании национальной проблематики в образовании мы прошли большой путь.

В 1990 г. мы встали перед необходимостью выработать собственную концепцию национального подхода в образовании. В Америке, например, их было два. Первый – известный «плавильный котел», тигль, где нации «варятся» все вместе. В 60-х гг. он сменился концепцией «салатницы», где все национальные компоненты перемешаны, но тем не менее обособлены. Для России ни то, ни другое не подходит, потому что у нас живут не эмигранты, а коренные народности, люди, чьи корни в этой земле. Тут скорее уж должна быть концепция сада, в котором цветут все цветы. Но чистого сада не бывает, всегда появляются сорняки. В некоторых республиках сейчас возникла тенденция к очень сильной национализации школы. Но мне кажется, это прежде всего идет во вред самой нации, потому что через одно-два поколения она будет оторвана и от России, и от остального мира. *Наш подход – сочетание трех культур: национальной, российской, мировой.* Почему мы сейчас открываем восьмую, «национальную» площадку именно в Чувашии? Потому, что там живут, с одной стороны, тюрки, с другой – они православные. Значит, к ним, с одной стороны, тянется тюркский мир: Татария, Башкирия, а с другой – мир христианский: мари, удмурты и т.д. Есть и еще причины. Нынешний президент Чувашии Николай Федоров уже при вступлении в должность обещал особое внимание обратить на развитие образования в республике. Наш выбор одобрил также Борис Ельцин – в сентябре прошлого года у нас с Соросом была встреча с российским президентом. Как отметил Ельцин, Чувашия, во-первых, политически стабильна, во-вторых, она – многонациональный регион и, кроме того, имеет хорошие культурно-образовательные традиции. Поэтому мы решили именно там, в Чувашии, создать центр национального образования, по крайней мере для поволжского региона. Задача «национального» направления «Мегапроекта» – сделать возможным *диалог культур*, помочь нации не замыкаться в себе, а раскрыть ее достоинства и сделать их общекультурным достоянием.

**Пятое направление** – переподготовка преподавательских кадров. Ее надо запускать в опережающем режиме. Может быть, здесь будет работать система «ваучеров», т.е. целевого выделения средств для такой переподготовки. Известно, что учитель регулярно должен проходить переподготовку в институте усовершенствования учителей. Этот институт – достаточно закосневшая структура, но учитель обязан пройти переподготовку только там. А когда учитель имеет на руках «ваучер», он может с ним ехать куда угодно: в Москву, в школу Адамского, в школу Ямбурга, в школу Тубельского, на Сахалин, в Кемерово. Государство все равно ведь тратит деньги на переподготовку, но в этом случае оно раскрепощает человека в выборе. Я пытаюсь убедить министерство принять эту модель. И настаивал на ней, когда сам был министром образования.

**Шестое направление** «Мегапроекта»: экспериментальные площадки, которые прежде работали только на апробацию учебников, получают более широкое назначение. Мы будем запускать там все возможные инновационные процессы. Эти регионы будут «пилотными». Там теперь постоянно проводятся семинары, мы собираем банк инноваций, где будут собраны все инновации, а не только те, которые раньше создавались для чисто утилитарной задачи: новых учебников.

**Седьмое направление** – так называемые «дополнительные» проекты, то есть международные. Например, «Программа глобального образования». В США это, например, «Человек мира». Центром по



разработке его является университет Флориды, и мы его «женили» на Рязанском педуниверситете. Мы вообще старались играть роль свадебной – не газеты, а конторы. (Газета за последствия не отвечает, а контора отвечает.) В эту же программу включились университеты Северо-Восточного Иллинойса в Чикаго и два вуза Урала. Каков смысл этого направления? Раньше международное сотрудничество в целом и Министерства образования – в частности шло по линии, что называется, научного туризма. Приехали, посмотрели... Как детская дипломатия. А мы в течение уже трех лет ввели другой режим – интерактивный, проектный. Например, вы живете в Иллинойсе, я – в Москве. Мы с вами делаем совместный проект. И тогда наши поездки друг к другу – не столько туризм, сколько необходимость выполнения какого-то проекта. В позапрошлом году мне удалось отправить в Штаты 10 «управленцев». Сейчас мы получили грант на 100 управленцев и 400 учителей. 50 уже поехали и вернулись обратно.

Вот в общих чертах семь направлений «Мегапроекта».

**– Будет ли в его финансировании участвовать российская сторона?**

– До настоящего времени российское правительство не выделяло и пока не собирается выделять ни копейки ни на поддержку инноваций в образовании, ни на обновление гуманитарного образования. Между тем **без инноваций в образовании не бывает инноваций в экономике. А обновление гуманитарного образования – сегодня острейшая задача в плане выработки и введения в общественное сознание новой социальной идеологии, заполнения духовного вакуума.**

Наше правительство предельно технократично, антигуманитарно. Оно не видит человека, народ в упор. Оно озабочено псевдоэкономикой – разбазариванием страны, а не ее благосостоянием и духовным возрождением. Но исторический опыт учит: такие правительства долго не живут. Хотя, как известно, Россия всегда стояла вне исторического опыта...

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 в первой части книги. 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 настаивали на создании новой Российской академии образования с использованием лучших научных сотрудников и подразделений АПН СССР.

Свои соображения на этот счет мы изложили в публикуемой ниже Пояснительной записке.

#### **ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА к проекту Постановлению Правительства РСФСР о создании Российской Академии образования**

Предлагаемый проект Постановления исходит из того, что для перевода российского образования на качественно иной уровень важнейшее значение имеет опора на прочную научную базу. Эту базу во многом предстоит создавать заново, так как старая база ориентирована на обеспечение «коммунистического воспитания молодого поколения» и не соответствует реальным потребностям обучения и воспитания. В этих условиях для развития практики образования жизненно необходимо **опережающими темпами** развивать весь комплекс обслуживающих ее наук.

Исторически самой наукой найдена форма организации своего функционирования и развития – Академия. Опыт деятельности Академий в разных странах мира показал, что эта форма имеет много достоинств. Поэтому для обеспечения условий интеграции и эффективного развития наук об образовании целесообразно создать **Российскую академию образования**, поручив ей координацию и проведение фундаментальных и прикладных исследований по созданию научной базы развития образования в Российской Федерации.

Из двух возможных в сегодняшней ситуации путей создания Российской академии образования: учреждения ее как новой академии или механического перевода под юрисдикцию Российской Федерации АПН СССР, – второй путь, как ведущий к сохранению механизмов, длительное время тормозивших развитие наук об образовании, является не приемлемым.

АПН СССР как по своей структуре, так и по **организационным механизмам** не может обеспечить решения задач научного обеспечения развития российского образования. Это подтверждают опубликованные в последние годы в прессе многочисленные критические статьи, в том числе и видных представи-

телей самой Академии. Но в нынешнем своем виде АПН СССР **не может и самостоятельно реорганизоваться**. Об этом свидетельствует неудавшаяся попытка перестройки деятельности Академии, предпринятая в 1988 г. и вылившаяся лишь в очередные декларации об усилении связей с практикой. Кардинальные изменения в ее деятельности могут произойти только при значительном изменении в ее организации и составе ее членов.

В АПН СССР на сегодняшний день числится 68 действительных членов и 88 членов-корреспондентов, из них соответственно 49 и 72 работают в Российской Федерации. Возраст большинства членов Академии не позволяет ожидать от них активной и продуктивной работы. Средний возраст академиков – 67 лет, членов-корреспондентов – 66 лет. Деятельность большинства из них мало продуктивна. Около 70% академиков и 77% членов-корреспондентов фактически не ведут научных исследований по проблемам развития образования. В то же время они активно противодействуют сколько-нибудь значительным изменениям в деятельности Академии.

Неспособность и нежелание членов АПН СССР кардинально перестроить организацию своей работы еще раз отчетливо проявились на проведенном 19 ноября 1991 г. общем собрании Академии, где обсуждался вопрос о переходе под юрисдикцию РСФСР. Из всех предлагавшихся новаций было принято только одно – ввести в название слово «Российская».

С такой, сугубо формальной, позицией академиков не согласился Совет научных сотрудников Академии, отражающий мнение подавляющего большинства работников научных учреждений АПН СССР. В результате после общего собрания восемь крупнейших институтов АПН СССР обратились в Министерство образования РСФСР с просьбой о принятии их в свое ведение. К настоящему времени в ведение министерства перешли уже 11 институтов АПН СССР, в которых работает 1630 человек или 69,4% сотрудников НИИ Академии, расположенных на территории РСФСР. Таким образом, в системе российского образования появился мощный научный и интеллектуальный потенциал, позволяющий создать научное обеспечение образования по таким направлениям, как дефектология, физиология и гигиена, возрастная и педагогическая психология, которые практически отсутствовали до последнего времени в структуре научных учреждений Российской Федерации.

В настоящее время существуют все необходимые предпосылки для учреждения Российской академии образования. Предусматривается построить структуру этой академии на базе учреждений, перешедших в ведение Министерства образования РСФСР из АПН СССР, и учреждений, уже находившихся ранее в ведении министерства. Для более эффективного использования и наращивания научного потенциала во всех регионах Российской Федерации предполагается создать несколько региональных отделений академии, а также включить в деятельность академии потенциал вузовской науки. Предлагаемое название новой академии подчеркивает междисциплинарный, практикоориентированный характер объединяемых ею наук. Оно соответствует и международному опыту организации такого рода научных сообществ (в качестве примера можно привести Национальную Академию образования США).

Членами-учредителями академии образования станут продуктивно работающие на образование и ориентированные на развитие науки члены АПН СССР, а также известные ученые и педагоги-новаторы. Членство в новой академии должно стать отражением общественного признания высокой профессиональной квалификации и выдающихся научных достижений ученых и практиков в сфере образования. В соответствии с мировой практикой предлагается не устанавливать специальной оплаты за академические звания. Вместе с тем, членам АПН СССР, проживающим на территории Российской Федерации, следует сохранить ранее установленную (до 1992 г.) оплату за их звания. Кроме того, те из них, кто не войдет в число членов-учредителей, смогут на общих основаниях баллотироваться в академию образования, не теряя старых званий и соответствующей оплаты.

Принятие Постановления Правительства Российской Федерации о создании Российской академии образования станет важным моментом в обеспечении образовательного суверенитета РСФСР и создании условий для научного обеспечения приоритетного развития российского образования.

В итоге такое Постановление было принято и подписано Б.Н. Ельциным 19 декабря 1991 г. Вот его текст.

## **ПРАВИТЕЛЬСТВО РСФСР**

### **Постановление**

от 19 декабря 1991 г. № 58  
г. Москва

#### **О создании Российской Академии образования**

В соответствии с Постановлением Верховного Совета РСФСР от 12 декабря 1991 г. «О ратификации Соглашения о создании Содружества Независимых Государств» и в связи с обращением Академии педагогических наук СССР о переходе в юрисдикцию Российской Федерации Правительство РСФСР **п о с т а н о в л я е т :**

1. Принять Академию педагогических наук СССР в юрисдикцию Российской Федерации и создать на ее базе Российскую академию образования как высшую научную организацию по проблеме образования, действующую на принципах самоуправления и собственного Устава.

Российская академия образования объединяет членов Академии – действительных членов, членов-корреспондентов и научных сотрудников учреждений Академии.

Академия имеет в своем составе институты, научно-практические центры, лаборатории, учебные заведения, экспериментальные учреждения, культурно-просветительные центры и другие организации,

учреждения и предприятия, обеспечивающие исследования и разработки по основным направлениям фундаментальной и прикладной науки в области образования.

Академия имеет право самостоятельно изменять свою структуру, создавать и реорганизовывать свои региональные отделения и учреждения на территории Российской Федерации.

2. Установить численность членов Российской академии образования в количестве 60 действительных членов и 90 членов-корреспондентов. Считать, что членство в Российской академии образования не предполагает оплаты за академические звания.

3. Назначить Петровского Артура Владимировича, академика АПН СССР Президентом-организатором Российской академии образования.

4. Президенту-организатору Российской академии образования в недельный срок представить на утверждение Правительства РСФСР состав действительных членов-учредителей Российской академии образования.

Поручить Президенту-организатору и членам-учредителям Российской академии образования разработать структуру учреждений академии, ее Устав, положение о выборах в академию, в соответствии с которыми провести выборы и формирование руководящих органов академии.

5. Впредь до организации Российской академии образования передать в ведение Министерства образования РСФСР, помимо учреждений, перешедших в ведение Министерства образования РСФСР, все остальные учреждения, организации, предприятия с соответствующей штатной численностью, зданиями, научным оборудованием и другим имуществом бывшей Академии педагогических наук СССР, расположенные на территории Российской Федерации.

6. После проведения выборов в Российскую академию образования включить, с их согласия, действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР, в состав членов Российской академии образования сверх установленной ее численности. По отношению к членам АПН СССР, проживающим на территории РСФСР и не вошедшим в состав членов Российской академии образования, принять предложение Министерства образования РСФСР о пожизненном сохранении их правового положения и денежного вознаграждения. Расходы на выплату денежных вознаграждений производить за счет средств республиканского бюджета РСФСР, выделяемых Российской академии образования.

7. Министерству экономики и финансов РСФСР:

предусмотреть целевое финансирование Российской академии образования;

предусмотреть в государственном заказе финансирование в 1992 году объектов капитального строительства институтов, школ и других объектов социальной сферы Российской академии образования с согласованием в необходимых случаях объемов строительно-монтажных работ.

8. Установить подотчетность Российской академии образования Министерству образования РСФСР и Министерству науки, высшей школы и технической политики РСФСР.

Б. Ельцин

Позднее из приведенного Постановления Правительства РФ два пункта были сняты: последний пункт 8 – дабы обеспечить автономию академии, и пункт об отмене оплаты за академические звания, поскольку во всех других государственных академиях такая оплата сохранялась.

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.

***Основными направлениями скрещения новых и старых сил были:***

– декоммунизация как теоретических основ педагогики и психологии, так и каждого учебного предмета, очищение их философской и научной сущности, освобождение от примитивного воинствующего идеологизма;

– изменение самого педагогического мировоззрения; отказ от тоталитарной авторитарной педагогики, основанной на диктате педагога над ребенком, который воспринимался только как пассивный, безответный объект внешних воздействий, и утверждение нового педагогического мышления – гуманистической, лично ориентированной педагогики, педагогики развития и деятельности, педагогики сотрудничества;

– обновление проблематики научных исследований и разработок в связи с новыми подробностями российского общества и сферы образования, новыми тенденциями развития социально-гуманистического знания; преодоление длительной закрытости отечественной педагогики и психологии, их отрыва от мировой науки;

– энергичное включение педагогической и психологической науки в разработку актуальных проблем кардинальной реформы российского образования, в первую очередь – обновления содержания образования, развития его вариативности, повышения эффективности методов обучения и воспитания и др.;

– интеграции педагогической и психологической науки с образовательной практикой, повышение наукоемкости этой практики и практической ориентированности науки; создание, в частности, с этой целью региональных отделений академии, широкой сети экспериментальных площадок в разных

районах страны, введение исследовательских принципов работы в собственных экспериментальных школах РАО;

– воссоединение, наконец, образования и культуры – как фундамента образования, что способствовало, в частности, избавлению и педагогики, и образования от критически опасного технократического крена и прагматического примитивизма; создание с этой целью в академии Отделения «Образование и культура»;

– изменение парадигмы многих областей и направлений психолого-педагогического знания, в частности отказ от общепринятого «отбраковочного» дефектологического подхода к детям с проблемами, т.е. от простой констатации их дефектов, и разработка коррекционной педагогики и психологии, направленных на преодоление, устранение этих дефектов; уход от примитивных черно-серых оценок традиционной сравнительной педагогики, от мифологизации истории образования и педагогики и многое другое.

Перечисленные направления – лишь часть деятельности Российской академии образования, часть безмерных забот ее первого президента А.В. Петровского. Обновление, оздоровление комплекса психолого-педагогических наук, их ориентация на поддержку образовательной реформы в России, их поворот лицом к потребностям и интересам личности, общества, государства – вот генеральная линия академии, которая, повторю, твердо проводилась, несмотря на ожесточеннейшее сопротивление старорежимной педагогической рати, имеющей немалую поддержку в реваншистских кругах преимущественно высшей представительной власти.

Ближайшие первоочередные задачи **технологического этапа** реализации российской образовательной реформы, к которому постепенно переходило Министерство образования РФ в 1992 г., могут быть представлены в виде «звездочки» проблем. В голове ее – задачи обновления содержания образования (ОСО), на крыльях – переподготовка педагогических кадров (ППК) и развитие инновационных образовательных процессов (ИОП), в основаниях – оптимизация экономики образования (ОЭО) и переход к государственно-общественному управлению образованием (ГОУ).



Начало решения этих задач было положено на предшествовавших этапах образовательной реформы. Дальнейшая углубленная их разработка и реализация совместными усилиями ученых-педагогов учительства и управленцев, должна была обеспечить надежное и динамичное продвижение реформы, качественное обновление российского образования. При этом *качество* должно было стать не только ведущей характеристикой образовательной деятельности, но и способом педагогического мышления.

Реформа образования в 1992 г. набирала темп. Успехи ее были очевидны. Как очевидны были и трудности на ее пути. Не считаться с ними, не продумывать на много шагов вперед возможности и способы их преодоления было бы наивно и неосмотрительно. И столь же недальновидно было бы не учитывать те опасности, которые постоянно поджидали реформу, возникая то с одной, то с другой стороны.

К числу таких опасностей, которые, к сожалению, позднее стали реальностью, прежде всего относились: некомпетентное законотворчество (чему пример и многие поправки в Законе «Об образовании», и пресловутая 43 статья новой Конституции Российской Федерации – против предложенной ее редакции я выступал десятки раз и неоднократно подавал не нашедшие отклика записки); лабильность образовательной политики, возможность утраты ею самостоятельности и ее коленопреклоненность перед любой влиятельной и псевдовлиятельной силой, что вело к деформации (а то и к утрате) стратегического курса и концептуальных оснований реформы; подмена стратегической линии и стратегических действий по реализации реформы топтанием на месте, оперативной суетой, псевдотехнологическими решениями и аппаратными мероприятиями, которые плодят бездну регламентаций, способных вновь сковать инициативу школы; уклонение от фундаментальной реконструкции экономики образования, от серьезной структурной перестройки и институциональных изменений в

образовательной системе; безоглядная стандартизация образования, базирующаяся на достаточно примитивных и устаревших подходах, втискивающая любые новшества в изжившее себя старое понимание стандарта и в старую структуру учебного плана; отрыв образовательной политики от передовой педагогической науки и педагогической практики; пренебрежение к инновационным процессам в образовании, к авангардным, альтернативным, негосударственным школам; оставленное без внимания детское и юношеское движение, огромный потенциал которого мог быть использован и в созидательных, и в деструктивных целях и т.д.

*Но главной опасностью была возможность утраты государственно-общественного характера образования и системы управления образованием, о чем неоднократно говорилось выше.*

Наробразовская бюрократия в массе своей, даже самая высшая, сколько бы ее ни обучали, сколько бы ни вывозили ее за рубеж, органически не понимала, не хотела или не могла принять суть, смысл и значение государственно-общественного характера образования и управления образовательной системой. И потому, чем дальше, тем отчетливее и опаснее проявлялся разрыв государственного и общественного в образовании, тем зримее возрождалось то «ведомственное самовластие», против которого, как уже отмечалось, мы решительно выступали еще в 1987–1988 гг.<sup>100</sup> и которое пытались устранить, если не искоренить, в последующие годы своей практической деятельности в сфере управления образованием.

Минимизировать роль министерства в системе этого управления, сократить размер министерского кресла, министерской власти над образованием, возможно более широко вовлечь общественность в управление его развитием (на высшем, региональном, муниципальном, школьном уровне) – таково было, по нашему убеждению, одно из решающих условий нормального, цивилизованного, граждански ориентированного развития образования. Но именно это условие позднее все очевиднее выветривалось из образовательной политики, стиралось в сознании части наробразовской бюрократии.

Ничто не воспроизводит себя столь быстро и эффективно, сколь бюрократия, в том числе наробразовская. В условиях начавшихся вскоре общих изменений курса власти она вновь начинала довлеть над образованием, сковывая его развитие, работая в прямом и переносном смысле только на самое себя, на производство и перепроизводство различного рода ненужных, бессмысленных, а подчас и прямо вредоносных для образования, для школы циркуляров.

Все это – внутриотраслевые, внутрисистемные опасности. Внешних же опасностей было неизмеримо больше, о чем речь пойдет далее.

И тем не менее при всех трудностях, при всех опасностях на пути реформы образования еще не было оснований для уныния. Школа выросла, возмужала, окрепла. Свободнее и увереннее чувствовало себя учительство. На авансцену образовательной политики выходило новое поколение управленцев. И необходимо было наращивать реформаторские усилия в образовании, чтобы не дать развернуть его вспять. Но, увы, эти реформаторские усилия все более и более таяли. И что главное – далеко не только в сфере образования. Вскоре страна и вовсе рухнула в глубочайший, всеохватывающий системный кризис.

## **5. итоги первых этапов реформы образования**

*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.*

**А. Тойнби**  
**Постижение истории**

## **ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ ЭТАПЫ**

Для того чтобы осознать себя в контексте исторического времени и пространства, чтобы не тратить излишних средств и усилий и не начинать каждый этап реформы с чистого листа, необходимо четко представлять себе суть предшествующих этапов образовательной реформы.

---

<sup>100</sup> См., например: Днепрова Э. Ведомственное самовластие должно быть исключено в управлении школой // Правда. 1988. 13 февраля. (См. Приложение к 1 т.)

Необходимо осмыслить пройденный реформой путь, его истоки и особенности, его итоги и уроки, – чтобы в бездне текущих проблем, во все возрастающем вале технологических задач реформы образования не утратить ее цели и идеологию, ее исторический смысл и исторические перспективы.

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 двоякой. *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»<sup>101</sup>.

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»<sup>102</sup>.

В период перестройки, писал С.Л. Соловейчик в названной статье, ни у кого не было сколь-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»<sup>103</sup>.

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. Чарнолуцкий, «чем более глубокая школьная реформа имеется в виду, тем более глубокие изменения в общем социально-политическом строе она предполагает»<sup>104</sup>.

## ПРОРЫВНОЙ ЭТАП И ПОСЛЕДУЮЩЕЕ ПЕРЕХОДНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕФОРМЫ

Российская реформа образования 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, репродуктив-*

<sup>101</sup> Первое сентября. 1995. 26 октября.

<sup>102</sup> Московский комсомолец. 1995. 19 апреля.

<sup>103</sup> Первое сентября. 1995. 26 октября.

<sup>104</sup> Чарнолуцкий В.И. Основные вопросы организации школьного дела в России. СПб., 1909. С. 124.

**ной 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.

В качестве центральных, **стержневых социально-педагогических идей и задач** на этапе запуска реформы 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.

3. Создание правовой базы реформирования и обновления образования. Закрепление идеологических (философских, методологических) основ реформы в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992), 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. 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 личностно-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 гуманитаризация 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, даю-

щий 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 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»*<sup>105</sup>.

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 году, в *статус государственный*. В этом смысле дата реформы – 10 июля 1992 г.

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

В значительной мере многие уроки начальных этапов современной российской реформы образования – и негативные, и позитивные – обусловлены ее опережающим характером. Тем обстоятельством, что, будучи по своей 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 90-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 (ВНИК) «Школа» еще в конце 80-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 съезде 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». 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*.

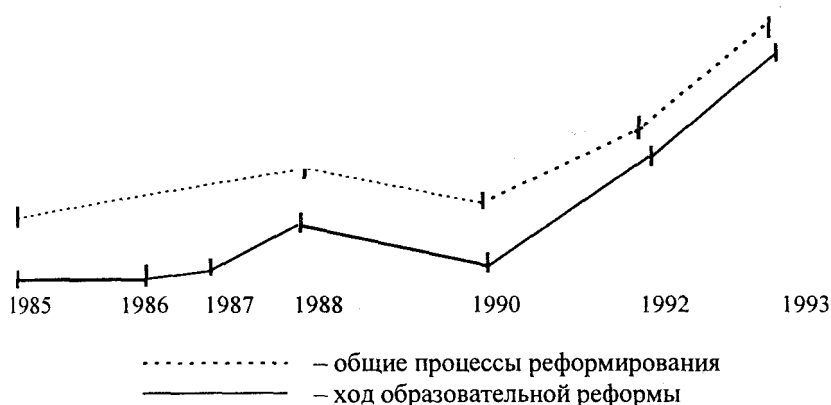
Это размежевание имело свои последствия. К руководству образованием вскоре были привлечены сторонники демократической линии в образовательной реформе. И реформа образования двинулась в путь, последовательно проводя и отстаивая именно эту линию.

---

<sup>105</sup> Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации школьного дела в России. СПб., 1909. С. 129 (выделено мной. – Э.Д.).



В целом, процесс выработки идеологии и движения образовательной реформы, в сравнении с общими перестроечными процессами в Союзе (апрель 1985 – июнь 1990 гг.) и реформаторскими – в России (июнь 1990–1992 гг.) может быть представлен в следующем виде:



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 решения. *«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 середины 1990 г. начали происходить 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 создавались руками, умом, сердцем передового учительства, передовых ученых еще в конце 80-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 ВНИК «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. Католико-

ва – 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 деидеологизацией 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 воздух... Годами накапливающаяся энергия сопротивления, жажда самовыражения мыслящего учителя, руководителя школы получили выход, люди наконец стали обретать достоинство, осознавать себя творческой личностью»<sup>106</sup>.

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»<sup>107</sup>.

**И второй вопрос,** который задают не менее часто: возможно ли реально проводить серьезную реформу образования – в условиях тяжелейших экономических трудностей, социальной и политической нестабильности. Ответ и здесь только один – и должно и ***возможно, 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»<sup>108</sup>.

**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 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 реформаторов 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.

Россия в начале 90-х гг. вступала в третью за нынешнее столетие полосу испытания – 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, следуя примеру неуравновешенных, невротических политиков. 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 могут быть самыми драматическими.

<sup>106</sup> Учительская газета. 1993. 19 октября.

<sup>107</sup> Пирогов Н.И. Соч. Т. 1. Киев, 1914. С. 343 (выделено Пироговым. – Э.Д.).

<sup>108</sup> Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М., 1970. С. 113.

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, то есть – 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. Что вызывающе жестоко доказали необузданные в своей самоуверенности и безответственности наши «младореформаторы», не имевшие ни малейшего представления как о характере процессов управления страной, так и о законах социального проектирования.

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 90-х гг. Как, впрочем, и всех остальных реформ. Они были сломлены российским термидором и смерчем общественного 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 во втором томе данного издания.

В последние годы некоторые новые «реформаторы» образования скептически относятся к первому, прорывному этапу образовательной реформы, называя его «романтическим периодом нашей

истории, когда нам казалось, что мы сразу сможем начать жить по-новому»<sup>109</sup>. 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 в предыдущих главах книги. Так же как уже много лет практически всем очевидно и то, что под предлогом, якобы, отказа от «романтизма» предшествующего периода, образовательная политика 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 этапе реформы ее откат не достиг и половины пройденного в прорыве пути.

Опыт пройденных 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»<sup>110</sup>. Мы приподняли свою стрелу еще чуть повыше, поскольку социальное притяжение посильнее земного.

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.

## ЧАСТЬ II. «ЗАБЛОКИРОВАННАЯ ПЕРЕХОДНОСТЬ». ВОСЬМИЛЕТНИЙ ЗАСТОЙ

### 6. Очередной срыв попытки модернизации России

*История не учительница, а назидательница, наставница жизни: она ничему не учит, а только наказывает за незнание уроков.*

**В.О. Ключевский**

В начале 90-х годов Россия сделала третью и вновь рискованную попытку модернизации. Предшествующие дооктябрьская и послеоктябрьская попытки были не бесплодны, но крайне далеки от искомых 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 военнопromышленный, технологический) характер преобразований, не затрагивающий и, более того, отсекающий многие глубинные, в том числе социокультурные слои;

<sup>109</sup> Московский комсомолец. 1996. 15 марта.

<sup>110</sup> Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М., 1970. С. 115.

– раскол между модернизаторской элитой и остальным населением;  
– массовая люмпенизация и маргинализация этого населения как следствие вершущихся реформ и одновременно их тормоз;  
– наконец, стремление «догнать и перегнать» одним прыжком, «проскакание» 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 какая-то фатальная «заблокированная переходность», «вечная беременность», говоря словами выдающегося советского философа Мераба Мамардашвили, неспособность разрешиться от бремени, приводящая к тому, что мы постоянно стучаемся 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 обрекли себя на срыв третьей попытки модернизации.

## **НЕСПОСОБНОСТЬ НОВОЙ РОССИЙСКОЙ ВЛАСТИ К ЦИВИЛИЗАЦИОННОМУ ОБНОВЛЕНИЮ СТРАНЫ. «РОССИЙСКИЙ ТЕРМИДОР». ЧЕЛОВЕК НА ЗАДВОРКАХ РЕФОРМ**

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, охватывающий 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 90-х годов в целом оказалась неспособной к модернизационной, созидательной миссии. Неспособной ни исторически, ни политически, ни нравственно.***

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 политической мудрости, умения и опыта, нравственной и духовной силы, исторического предназначения и исторической ответственности, наконец.

Посему открывшаяся было для России дорога на магистральный путь цивилизации вновь, в который раз оказалась перекрытой. Фактически «уйдя на царство» и передав реальную власть кучке циничных, столь же самонадеянных, сколь и ограниченных, безответственных «реформаторов», он вместе с ними открыл разрушительную геростратову страницу новейшей российской истории.

По существу, произошел «*российский термидор*». Основная его специфика состояла в том, что это был не «внешний», а «внутренний» контрреволюционный переворот. Контрреволюционеры убивали не каких-то внешних врагов, они убивали революционеров, якобинцев в самих себе. Они убива-

ли свои недавние цели и идеалы свободы и демократии (если, конечно, таковые у них были), цели и идеалы демократической августовской революции 1991 года.

Возможен, вероятно, и другой вариант – именно за этим они и пришли. Не мне судить. Я не знаю их генезиса. Но, думаю, что Ельцин пришел не за этим. Хотя его пьянил запах власти, как привлеченных им «реформаторов» – идущий от власти запах денег. Ельцин, сделав свое дело, просто сломался – не без помощи «ближайшего окружения», заложником которого он стал.

Возвращаясь к «российскому термидору», следует отметить, что 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».

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

– крушение освободительных целей и демократических идеалов августа 1991 года и начало номенклатурно-бюрократической реставрации;

– срыв третьего цивилизационного рывка к модернизации страны, подмене модернизационных задач практикой «рыночного неосоциализма», 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 умонялся *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» представал как уродливое дитя *рационализма, марксизма и технократизма*, как система мышления и деятельности, беспредельно презирающая человека, крайне близорукая и политически, и социально, лишенная социокультурных основ и культурологических интуиций.

В начале 90-х годов в России, в лице призванных Б.Н. Ельциным «младореформаторов», «экономический либерализм» являл себя 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»<sup>111</sup>.

В декларируемой младореформаторами 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

---

<sup>111</sup> Известия. 1995. 8 июня.

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 ответственность<sup>112</sup>.

**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 не может идти и речи о подлинном движении вперед.**

В отличие от «экономического либерализма», **социальный либерализм**, 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 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 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 общецивилизационном плане, а лишь в экономических категориях – как простую смену экономических типов хозяйствования, оставляя в стороне ее социокультурную направленность и содержание. Национальные интересы государства расцениваются как автоматическое следствие экономических процессов. Экономические законы приравниваются 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 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.

---

<sup>112</sup> Культура. 1995. 4 марта.

Наконец, нельзя не подчеркнуть в деятельности «младореформаторов» вопиющий дисбаланс **экономической и социальной политики**, унаследованный и нынешним правительством.

Этот дисбаланс обнаружился сразу после начала радикальной экономической реформы. Его нарастающая опасность побудила автора этих строк, как уже было отмечено, еще в апреле 1992 года обратиться с особой запиской к президенту Б.Н. Ельцину, в которой подчеркивалось, что сбалансированность экономической и социальной политики является главным условием не только сохранения общества от раскола в ходе реформ, но и успешного проведения самих реформ. При нарушении этой сбалансированности, отмечалось в записке, коромысло реформ либо треснет, либо соскользнет с плеча реформатора<sup>113</sup>.

Летом 1992 года была проведена определенная корректировка реформы в сторону ее социальной ориентированности и смягчения форсированного экономического радикализма, что нашло отражение в новой правительственной «Программе углубления экономических реформ». Позднее, однако, разбалансированность экономической и социальной политики стала все более нарастать и соответственно начала накаляться социальная ситуация.

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 состоит в том, что они «пожирают» 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. (И сегодня перенасыщенность казны шальными деньгами отнюдь не улучшила положение этой категории людей.) Будучи ранее, по существу, тем «средним классом» (хотя и не обладавшим собственностью), который якобы пытаются сегодня 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 неприемлема в нормальной демократической 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

<sup>113</sup> Независимая газета. 1992. 6 мая.



исторического выбора сужается. На горизонте появляются, как это было в 90-х годах, откровенно реваншистские силы с вполне определенной, стоящей за ними перспективой.

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

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

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

## ПРЕСТУПЛЕНИЕ ИЛИ ОШИБКА

После отставки правительства И.С. Силаева автор этих строк присутствовал на закрытом и весьма узком совещании у Б.Н. Ельцина, где решалась судьба будущего правительства и особенно остро обсуждались кандидатуры возможного премьера. Все кандидатуры были отвергнуты президентом, как была отброшена и папка с документами на Е.Т. Гайдара, которую усиленно навязывал президенту особо приближенный к нему госсекретарь Геннадий Бурбулис. И все же через какое-то время Г.Э. Бурбулис сумел додаться до президента. Б. Ельцин принял мужественное, компромиссное, но катастрофическое по своим последствиям решение. Руководство правительством он оставил за собой. Е. Гайдара назначил вице-премьером, а Г. Бурбулиса – политическим комиссаром при нем, в том же ранге вице-премьера.

Так началась эра «рыночного экстремизма». Б. Ельцин, как и Г. Бурбулис, уже не могли управлять событиями и присутствовали при них лишь номинально. К сожалению, Г. Бурбулису не удалось осуществить и свою основную миссию – организовать разработку идеологии, политической и социальной стратегии новой России (для чего он даже создал специальный фонд «Стратегия»). Впрочем, этот поезд уже ушел. «Пробив» назначение Е. Гайдара, госсекретарь сам перечеркнул возможность реализации этой своей миссии. Страна пошла другим путем. Все прежние рассуждения нового «кремлевского мечтателя» о свободе, демократии, модернизации России остались втуне. Этот талантливый человек, внешне сохраняя свое комиссарское положение, был довольно быстро нейтрализован «младореформаторами». А вскоре и вовсе перешел в категорию людей «широко известных в узких политических кругах».

История не знает альтернатив. Но альтернативы знает политика, делающая Историю. Сегодня уже почти всем очевидно, кроме самих «младореформаторов» (и это лишний раз свидетельствует об их безмерной самовлюбленности и самоуверенности, об их неспособности к самокритичной рефлексии), что при начале реформ 90-х годов 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»*<sup>114</sup>. 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 благоприятной сегодня экономической конъюнктуре мы не можем, не способны 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 первой волны», как и говорил В.О. Ключевский, никого и ничему не учит, в том числе – «реформаторов второго призыва». Но он-таки «накажет за незнание уроков».

В задачу данной книги не может входить ни анализ, ни даже очерк последствий экономической и социальной политики 90-х годов. Но поскольку эти последствия столь трагичны, что запечатлеть их может только своя, российская «стена плача», я позволю себе развернуто процитировать строки на этот счет, которые считаю лучшими. Они принадлежат человеку, коего нельзя упрекнуть в «партий-

<sup>114</sup> Независимая газета. 2005. 31 января.

ной), «клановой» или личной предвзятости и который за смелость и объективность суждений заплатил жизнью. Его имя Павел Хлебников, американский журналист русского происхождения<sup>115</sup>.

Превращение России из мировой сверхдержавы в нищую страну – одно из самых любопытных событий в истории человечества. Это крушение произошло в мирное время за несколько лет. По темпам и масштабу этот крах не имеет в мировой истории прецедента...

Как это ни странно, но основной для экономического и демографического спада России стали действия «молодых реформаторов» и «демократов» – группы, во главе которой стояли Егор Гайдар и Анатолий Чубайс...

Предполагалось, что молодые демократы наведут в России порядок, разработают соответствующую правовую систему и дадут зеленый свет рыночной экономике. Вместо этого они возглавили режим, который оказался одним из самых коррумпированных в истории человечества...

К концу десятилетия великая сверхдержава обрела статус обнищавшей страны третьего мира...

Политика команды молодых реформаторов Ельцина оказалась и примитивной и разрушительной...

Парадокс этого периода реформ заключался в том, что они чисто большевистскими методами проводили капиталистическое строительство. Большевик – человек, для которого цель имеет значения, а средства достижения цели не имеют значения...

В результате поспешной либерализации цен, проведенной Гайдаром, более ста миллионов человек, имевших при советской власти определенный уровень благосостояния, в одночасье обнищали. Школьные учителя, врачи, физики, лаборанты, инженеры, военные, металлурги, шахтеры, столяры, бухгалтеры, телефонистки, колхозники – ветер перемен смел всех. При этом провальная либерализация торговли позволила «своим» разворовать природные ресурсы России. Россия лишилась главного источника дохода; как следствие – нет денег на то, чтобы платить пенсии и зарплаты, финансировать правоохранительные органы, армию, медицину, образование, культуру. Итогом шоковой терапии Гайдара стал неуклонный спад – экономический, культурный, демографический, – продлившийся до конца ельцинской эры...

За четыре года шоковой терапии Гайдара валовый внутренний продукт России сократился более чем на 40 %... Россия стала жить беднее Перу. Десятилетия технологических достижений канули в небытие. Знаменитая российская наука развалилась на части. Распалась глыба российской культуры. Собственность страны пошла с молотка...

В результате приватизации обогатилась лишь небольшая группа «своих». Страну разграбили и развалили новые собственники... мародеры-олигархи...

Самые прибыльные предприятия российской промышленности были отданы кучке бессовестных магнатов, которые разворовывали активы, уклонялись от уплаты налогов и вывозили свои несправедливо нажитые богатства за рубеж. Позволив хищникам построить частные империи за счет государства и большинства россиян, само правительство, по сути, обанкротилось. Чтобы не латать дыры в бюджете за счет печатного станка и избежать нового витка гиперинфляции, правительство перестало платить зарплаты военным, учителям, медикам и пенсионерам...

Организованная преступность в России отнюдь не была теневым кабинетом: она составляла основу ельцинского режима... Ельцинский режим превратился в гангстерское государство... Все его правление – это почти полный провал... Это был не капитализм, не свободный рынок, не демократия. Это была мафия. Для России эра Ельцина обернулась крупнейшей катастрофой (экономической, социальной и демографической), какой страна не знала со времен нацистского вторжения в 1941 году...

Свой вклад в разрушение России внесли многие... Но больше всего виноваты «сильные мира сего», те, которым была дана колоссальная власть и колоссальная ответственность. Их безжалостное честолюбие и погоня за самообогащением, когда вокруг соотечественники умирали от нищеты и тысячелетняя культура рушилась, – непростительны...

Россия оказалась изодранной в клочья и раздавленной. Миллионы россиян умерли раньше положенного срока. **ВО ИМЯ ЧЕГО ВСЕ ЭТО БЫЛО?..**

Разграбление государства во времена правления Ельцина по масштабам и наглости было совершенно беспрецедентным – пожалуй, здесь подходит клише «ограбление века». Но кто же виноват? Кто-то должен за это отвечать. Столь велики были ошибки ельцинского режима, столь разрушительна его политика, что вспоминается знаменитый вопрос Павла Милюкова в Государственной думе в 1916 году: «ЭТО ГЛУПОСТЬ ИЛИ ИЗМЕНА?»

## ИТОГИ 90-Х ГОДОВ

Очевидно, что старт названным выше трагическим, разрушительным процессам дала идеология и деятельность «младореформаторов». Но эти процессы получили махровое развитие уже после ухода Е. Гайдара, в период премьерства В.С. Черномырдина. Он твердой рукой вел свой разрушающий Россию бульдозер, опираясь о плечо второго лидера «младореформаторов» – А. Чубайса и его команды. (Тогда-то и просочился на политическую поверхность некто г-н Кудрин, который позже станет одним из главных героев новой реформаторской смены.)

**Результатом «черномырдинской пятилетки» стали:**

---

<sup>115</sup> Хлебников П. Крестный отец Кремля Борис Березовский, или История разграбления России. М., 2004. С. 14, 18, 19, 101, 120, 128–130, 14, 349, 338, 386, 392–394.

– **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 года;

– **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, обменивавшей, 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»;

– **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 «ельцинской эпохи», завершившей 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.

Весьма любопытен неизвестный эпизод, произошедший за день до начала чеченской войны. Он обнажает абсолютную закрытость, изолированность власти, ее пренебрежение даже к тем, кто по должности входил если не в первый, то уж точно во второй эшелон этой власти.

10 декабря 1994 года руководитель Администрации Президента РФ Сергей Александрович Филатов собрал возглавляемый им Аналитический совет при президенте, в который входили помощники и советники президента. На заседании этого совета стоял вопрос о Чечне. Специально приглашенный на заседание секретарь Совета безопасности О.И. Лобов четко и однозначно заявил присутствующим, что никакой войны в Чечне не будет.

Назавтра началась война.

С тех пор Б. Ельцин ушел «в глухое подполье», из которого до выборов 1996 года выходил на политическую поверхность достаточно редко. Правила страной какие-то другие силы. Институт советников президента был распущен.

Вся эта мутная, в сущности бандитская, квазиреформаторская эпоха 90-х годов 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 1992 года 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 года, медленно, трудно, постепенно вошло в стадию *саморазвития*. Образовательная политика, напротив, погрузилась в восьмилетний *застой и стагнацию*. Началась псевдореформа образования с явными тенденциями отката.

И здесь я не могу не отметить еще одно важное обстоятельство, сыгравшее значительную роль в деле сохранения в общественно-педагогическом сознании созданной им же передовой демократической идеологии образовательной реформы 1992 года. Это обстоятельство – еще один парадокс российской политики и еще одно свидетельство раздвоенности российской власти. По сути это парадокс и самого президента Б. Ельцина.

На президентском уровне в сфере образования в 90-х годах, в отличие от реальной правительственной и ведомственной контрреформаторской образовательной политики (как бы это ни казалось странным), было сделано лишь несколько отступлений от идеологии реформы образования 1992 года (например, возвратная милитаризация школы, см. гл. 14).

Выше уже отмечалось, что Б. Ельцин с середины 90-х годов, по существу, отошел от повседневного руководства страной. Однако, постоянно в разных формах напоминая о себе, он активно использовал и такой инструмент, как ежегодные Послания Президента Федеральному Собранию РФ. Подготовка образовательной части этих посланий на протяжении всех 90-х годов поручалась автору данных строк. И по договоренности с Б.Н. Ельциным, мы использовали этот инструмент (как и другие образовательные инициативы президента, – к примеру, его Указ № 1487 от 8 июля 1994 года, исправляющий оплошность ст. 43 Конституции РФ, его замечания в ходе внесения в 1996 году поправок в Закон «Об образовании» и др.) для защиты и развития образовательной идеологии, заложенной в этот закон.

Естественно, я был благодарен за это Б.Н. Ельцину. Хотя вообще не склонен преувеличивать значения слов при отсутствии реальных дел, тем более – при наличии в практике образовательной политики дел совершенно противоположного свойства. Но, во-первых, слово – тоже дело. Особенно в России. И во-вторых, это было *«президентское слово»*, что также в России особо значимо. Это, с одной стороны, укрепляло общественно-педагогическое сознание, более того – противопоставляло его реальной стагнирующей образовательной политике, которая фактически всегда подвергалась Б.Н. Ельциным жесткой критике. И с другой стороны, позволяло надеть узду на некоторые, откровенно реакционные меры этой политики.

Таковы хитросплетения новейшей политической истории российского образования, которая одновременно творилась на разных уровнях различными властными и общественными силами.

## 7. Последствия шоковой терапии для образования. уход государства из образовательной политики

*Хорошая политика не отличается от хорошей морали.*

*Г. Маблу*

### ОБРАЗОВАНИЕ В РЯДУ «НОВЫХ НИЩИХ»

В результате «шоковой терапии», учиненной младореформаторами, само государство оказалось в шоке. Оно едва удерживало управление страной, бросая на произвол судьбы одну отрасль за другой. Образование в этом ряду было первым.

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.

Вот одна из образовательных частей правительственных программ, в частности – программы на 1993–1995 годы «Развитие реформ и стабилизация российской экономики». В ней декларировалось:

В области образования и развития высшей школы Правительство намерено:

- не допустить спада уровня государственного финансирования, 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;
- обеспечить равенство возможностей для развития образовательных учреждений и вузов федеральной и территориальной подчиненности;
- постепенно внедрять систему социальных ваучеров в образовании. Использование ваучеров позволит сохранить за государством приоритет в финансировании системы образования, повысить эффективность использования ресурсов в этой области, в первую очередь за счет их персонификации, сформировать новое экономическое мышление у населения. Ваучеры должны найти применение в первую очередь в дошкольном и общем образовании, дополнительном образовании детей, профессиональном образовании<sup>116</sup>.

С высоты времени эти декларации звучат как насмешка или издевательство. И отнюдь не в силу своей лапидарности, которая, увы, не всегда – сестра таланта. И не только в своем вызывавшем изжогу у населения стремлении к «ваучеризации» всего и вся, в том числе и образования. А по причине своей маниловщины и невыполнимости или, говоря жестче, политической лживости. Что особенно наглядно иллюстрируют первый и третий пункты приведенного фрагмента программы.

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

Министерство финансов не уставало заявлять, что «происходит стабилизация доли расходов на образование в валовом внутреннем продукте» (ВВП). Но это уже даже не лукавство, а прямой обман. Притом – двойной обман. Во-первых, доля расходов на образование в ВВП сократилась с 4,4% в 1994 году до 3,6% в 1996 году<sup>117</sup>. (Что в полтора раза меньше, чем в развитых странах; удельный вес расходов на образование в ВВП составлял: в США – 5,5%, в Великобритании – 5,3, в Германии – 5,4%<sup>118</sup>.) И, во-вторых, за четыре года шоковой терапии, начиная с 1992 года, реальный объем ВВП в нашей стране, как уже отмечалось, сократился более чем на 40%.

Иными словами, в реальном измерении происходило резкое снижение расходов на образование. Эти расходы в сопоставимом выражении в 1994 году по сравнению с 1991 годом сократились на 38,2, а по сравнению с 1992 годом – на 16,4%, что старательно скрывалось Министерством финансов и официальной статистикой. При этом в затратах на образование происходило существенное снижение подушевого финансирования, при якобы сохранении доли этих затрат в ВВП.

И что можно говорить о сохранении расходов на образование, когда только затраты на коммунальные услуги в этой сфере выросли с декабря 1990 года по март 1994 года 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, и к тому же – с суровыми штрафными санкциями в случае задержки оплаты. И это при том, что система образования не только в существенной мере недофинансируется, но и ассигнуется предельно нестабильно, с катастрофическими задержками.

<sup>116</sup> Рабочая программа Совета Министров – Правительства Российской Федерации на 1993–1995 годы «Развитие реформ и стабилизация российской экономики». М., 1993. С. 42.

<sup>117</sup> Рекомендации парламентских слушаний «Бюджетное финансирование и статистика консолидированного бюджета системы образования» // Образование в документах. 1996. № 14. С. 70.

<sup>118</sup> Россия: образование в переходный период. Доклад Всемирного банка. Декабрь 1995 г. С. 46.

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 90-х годов по сравнению с 1991 годом сократилось на 48%, т.е. почти вдвое. Удельные расходы на одного учащегося школы снизились на 38%. По официальным данным Министерства образования, в 1999 году «потребность в финансовых средствах образовательных учреждений обеспечивалась из бюджетных источников менее чем на четверть. Сохранялась 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 90-х годах фактически не выделялись. Что привело к значительному снижению мощности образовательной сети, ее дееспособности, к «проеданию» ее основных фондов, на восстановление которых требуется колоссальные затраты. В конце 90-х годов на восстановление только аварийных зданий и инженерных коммуникаций требовалось 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 образования практически иссяк: инвестиции в строительство в сравнении с 1990 годом 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 90-х годов возросла с 20 до 25%, то есть 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.

Характерно, однако, что за годы реформ весьма незначительно возросло число школ, находящихся в аварийном состоянии, и школ, требующих капитального ремонта. Первые в 1991 году составляли 6,2 и в 1998 году – 6,5%. Вторые – соответственно 30,6 и 36,8%. Данное обстоятельство идет «в зачет» не правительству и школьному ведомству, а прежде всего работникам образования, сумевшим в тяжелейших условиях героическими усилиями удержать школу от разрухи, а также – помогающим им в этом деле региональным и местным властям.

С этими же усилиями связано и то, что другие показатели технического состояния и благоустройства школьных зданий даже несколько улучшились в конце 90-х годов. В 1998 году в сравнении с 1991 годом удельный вес школ, имеющих все виды благоустройства, возрос с 38,8 до 47,1%, имеющих водопровод – с 62,5 до 66,4%, имеющих канализацию – с 51,5 до 52,1%, имеющих центральное отопление – с 70,9 до 71,8%.

Все эти скучные цифры наглядно свидетельствуют о двух вещах. *Во-первых*, – о том, что все стенания по поводу «рухнувшей» за годы реформ системы образования – не более чем призрак катастрофизма, которым мы упиваемся с чисто российским мазохизмом, самоуничижением. *И во-вторых*, – что эта система, по большому счету, как была, так и остается в нищенском экономическом и материально-техническом состоянии. «Шоковая терапия» лишь усугубила ее нищету, которой противостоит только одно – твердость и преданность своему делу ограбленных теми же реформами работников образования.

За годы «радикальных экономических реформ», помимо резкого сокращения объема бюджетных ресурсов, поступающих в систему образования, ситуация в ней ужесточалась, как минимум, еще *тремя обстоятельствами*: 1) регулярным неисполнением даже того минимального бюджета, который отводился образованию (все эти годы почти четверть бюджетных средств образованию не добавалась); 2) появлением с 1995 года хронической задолженности по оплате коммунальных услуг образовательным учреждениям и 3) возникшими в том же году и позже постоянно нарастающими 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 году до 61% в 1998 году. Следствием всего этого стало резкое обострение социальной ситуации в об-

разовательной системе и бурный рост учительских забастовок. Если в 1990 году эти забастовки составляли 2,7% в общем ряду стачек в России, то в 1997 году – уже 91,8%.

Впрочем, пик этих забастовок – 96,6% в общем числе стачек – пришелся на 1995 год. Тому были две главные причины. *Первая* – именно в этом году правительство резко урезало бюджет образования – на 44% в сравнении с 1991 годом. И *вторая причина* – в феврале 1995 года 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

В числе острых экономических проблем системы образования наиболее болезненным в рассматриваемые годы оставался вопрос о заработной плате работников образования.

Зарплата работников образования, как и всей бюджетной сферы, всегда отставала от уровня оплаты труда в промышленных отраслях и в народном хозяйстве в целом. Однако на протяжении многих лет это отставание было довольно плавным. До конца 80-х годов заработная плата в образовании удерживалась на уровне 70–75% от зарплаты в промышленности и 75–78% от зарплаты в народном хозяйстве. Только в 1940 году она была равна средней оплате труда в народном хозяйстве и составляла 97,1% от зарплаты в промышленности.

С конца 80-х годов и особенно с 1992 года, после либерализации цен это соотношение, как видно из приведенной ниже таблицы, заметно снижается.

Соотношение заработной платы в образовании и средней заработной платы в промышленности и народном хозяйстве (в %)

Годы	1940	1960	1970	1980	1985	1986	1987	1988
Отношение зарплаты в образовании к средней зарплате:								
– в промышленности	97,1	78,9	81,6	73,3	71,2	72,2	73,0	71,0
– в народном хозяйстве	100	89,7	88,6	80,5	78,9	79,6	78,8	75,5

Годы	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Отношение зарплаты в образовании к средней зарплате:							
– в промышленности	66,7	65,3	64,4	53,8	64,6	67,3	55,3
– в народном хозяйстве	71,0	68,4	70,4	63,2	69,7	71,2	63,7

Для сравнения отметим, что в развитых странах наличествует абсолютно противоположная тенденция. Зарботная плата учителя здесь выше средней по народному хозяйству: в Великобритании – на 21%, в Японии – на 26, в США – на 27, в ФРГ – на 48%<sup>119</sup>.

Изменения в соотношении цен и уровня зарплаты, произошедшие после либерализации цен, резко ухудшили положение занятых в бюджетных отраслях, в том числе и в образовании. Разрыв между оплатой труда бюджетников и работников лидирующих отраслей промышленности в первом полугодии 1992 года стал быстро увеличиваться. Работающие в бюджетных отраслях оказались наиболее ущемленными: во-первых, относительное падение зарплаты отбросило их к самым низкодоходным группам населения и, во-вторых, они практически полностью лишились выплат из общественных фондов потребления.

Введение в декабре 1992 года Единой тарифной сетки оплаты труда работников бюджетной сферы (ЕТС), с принятием для работников образования значительного числа особых (отраслевых), многообразных поправочных коэффициентов и надбавок (которые были разработаны сотрудниками министерства образования, во главе с С.А. Бадмаевым и К.А. Торбиным, совместно с московской командой Л.П. Кезиной, школьной командой Е.А. Ямбурга и другими представителями образовательной общественности) помогло существенно выровнять положение. Оно уменьшило разрыв в зарплате между работниками образования и материального производства. Это заметно снизило социальную напряженность в системе образования и фактически на два года вперед приостановило массовые учительские забастовки.

<sup>119</sup> International Comparisons of Teachers Salaries. An Exploratory Study US Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. July 1988. P. 21.

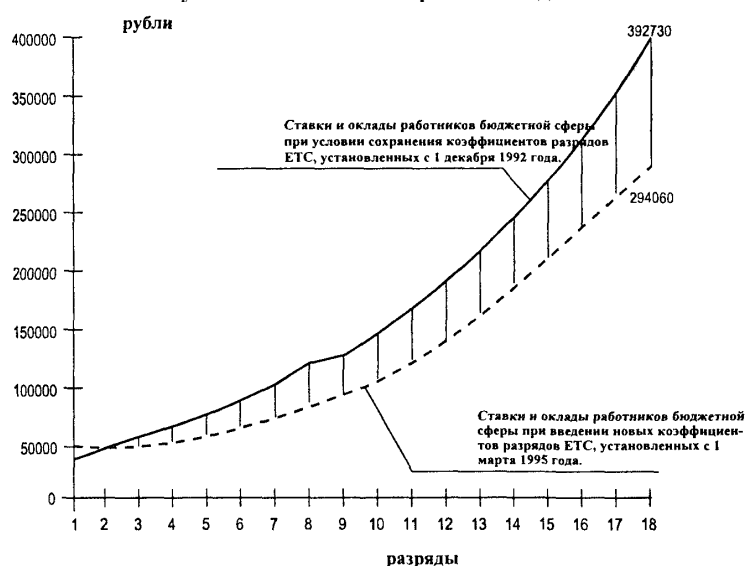
Первые полгода после введения ЕТС уровень заработной платы в образовании был достаточно высоким. С июля 1993 года началось его падение (особенно в период летних отпусков). Это требовало от Министерства образования новых, серьезных усилий по корректировке ЕТС; надо было суметь «поиграть мускулами» заложенных в нее коэффициентов и надбавок. Но поскольку таких, и вообще никаких, усилий предпринято не было, уровень зарплаты в сфере образования и в последующие два года продолжал снижаться. Особенно критическим он оказался в 1995 году, что было усугублено грубым просчетом правительства, предпринявшим в феврале этого года тотальный пересмотр ЕТС, в сторону урезания ее общих тарифных коэффициентов. Под напором забастовочного движения учительства этот просчет в ноябре 1995 года был исправлен, и ситуация отчасти стабилизировалась. Но только отчасти.

Просчет правительства с пересмотром коэффициентов ЕТС был столь вопиющим, что на нем следует остановиться особо.

С 1 марта 1995 года была проведена, как всегда, запоздавшая индексация заработной платы в бюджетной сфере. Эта индексация сопровождалась особым постановлением правительства № 189 от 27 февраля под названием «О повышении тарифных ставок (окладов) ЕТС по оплате труда работников бюджетной сферы». Название постановления было, мягко говоря, достаточно двусмысленным. Эта двусмысленность состояла в том, что вроде бы происходила индексация, повышение заработной платы в бюджетной сфере и вместе с тем при этом так изменялись тарифные коэффициенты разрядов ЕТС, что проводимое изменение съедало значительную часть того размера ставок (окладов), который мог бы остаться при старых коэффициентах, введенных в декабре 1992 года. То есть, по существу, размеры ставок (окладов) снижались. Повышение, как видно из приводимых ниже графика и таблицы, затрагивало только первые два разряда ЕТС.



**Соотношение ставок и окладов работников бюджетной сферы при тарифных коэффициентах разрядов, установленных при введении ЕТС (с 1 декабря 1992 года), и при тарифных коэффициентах разрядов, установленных с 1 марта 1995 года<sup>120</sup>**



В результате предпринятого правительством изменения тарифных коэффициентов ЕТС фактическое снижение размера ставок (окладов) для большинства работников образования оказывалось весьма существенным – более чем на четверть. Иными словами, делался крупный шаг назад в сравнении с 1992 годом. Хуже того, в сниженных коэффициентах разрядов Единой тарифной сетки закладывалось и на будущее значительное отставание размеров роста заработной платы работников бюджетной сферы. Таким образом, не только эта индексация оказывалась явно ущербной, неполноценной, деформированной, но такие же деформации вносились и в будущие индексации. А это уже нельзя назвать нормальной, нравственной политикой.

Разряды ЕТС	Тарифные коэффициенты, установленные:		Ставки (оклады) ЕТС		Уменьшение размеров ставок (окладов) при изменении тарифных коэффициентов с 01.03.95 г.	
	При введении ЕТС (с декабря 1992 г.)	С 01.03.95 г.	Фактические, с 01.03.95 г. (с учетом повышения по 1–4 разрядам)	Возможные, с 01.03.95 г. при условии сохранения тарифных коэффициентов, установленных с декабря 1992 г.	В рублях	В %
1	1,0	1,0	50700	39000	+ 11700	–
2	1,3	1,12	53880	50700	+ 3180	–
3	1,69	1,27	57330	65910	– 8580	13,0
4	1,91	1,44	60960	74490	– 13530	18,2
5	2,16	1,62	63180	84240	– 21060	25,0
6	2,44	1,83	71370	95160	– 23790	25,0
7	2,76	2,07	80730	107640	– 26910	25,0
8	3,12	2,34	91260	126680	– 35420	27,9
9	3,53	2,64	102960	137670	– 34710	25,2
10	3,99	2,98	116220	155610	– 39390	25,3
11	4,51	3,37	131430	175890	– 44460	25,2
12	5,10	3,81	148590	198900	– 50310	25,3
13	5,76	4,31	168090	224640	– 56550	25,2
14	6,51	4,87	189930	253890	– 63960	25,2
15	7,36	5,50	214500	287040	– 72540	25,3
16	8,17	6,11	238290	318630	– 80340	25,2
17	9,07	6,78	264420	353730	– 89310	25,2
18	10,07	7,54	294060	392730	– 98670	25,1

Решение правительства о снижении тарифных коэффициентов ЕТС вызвало бурю возмущения и протеста 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 года № 189 о повышении тарифных ставок (окладов). В реальной жизни никакого повышения не получилось»; «Крайне возмущены

<sup>120</sup> Расчеты проведены автором по текущей статистике Министерства образования и ЦК профсоюза работников народного образования и науки.

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»<sup>121</sup>...

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 выборов 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 сообщества, потерпели жестокое поражение.

Понадобились шесть месяцев предзабастовочного состояния системы образования, напряженная настойчивость отраслевого профсоюза и угроза всеобщей учительской стачки, намеченной на сентябрь 1995 года, 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 года к тарифным коэффициентам 1992 года. 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 года не улучшили ситуацию в сфере образования и не сняли в ней накал социального напряжения. Всероссийская забастовка 26 сентября 1995 года 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 уровня»<sup>122</sup>.

Поскольку правительство и школьное ведомство продолжали бездействовать, а социальная напряженность в сфере образования продолжала накаляться, автор этих строк вынужден был 17 ноября 1995 года направить президенту Б.Н. Ельцину следующую записку.

#### **О социальной напряженности в системе образования**

На прошедшем 14 ноября 2-ом внеочередном пленуме ЦК профсоюза работников народного образования и науки было принято решение о проведении 14–15 декабря 1995 года новой всероссийской забастовки учителей.

<sup>121</sup> Учительская газета. 1995. 14 марта. 4 апреля. 11 мая. 6 июня.

<sup>122</sup> Первое сентября. 1995. 16 ноября.

Требования забастовщиков решено оставить прежними: выполнение Закона РФ «Об образовании» в части оплаты труда, безусловный возврат всех бюджетных долгов и совершенствование Единой тарифной сетки. В настоящее время с привлечением родителей и общественности ведется сбор подписей под обращением к депутатам Государственной Думы и Правительству Российской Федерации. Если и на этот раз указанные требования не будут удовлетворены, на пленуме была названа дата следующей (недельной) стачки – с 30 января по 3 февраля 1996 года.

«Работники отрасли не ощущают на себе заинтересованности Правительства РФ, руководства субъектов РФ в принятии своевременных мер, способных предотвратить нарастание социальной напряженности в образовательных учреждениях», – говорится в письме председателя ЦК профсоюза В.М. Яковлева на имя председателя Правительства России.

#### **Информация для справки:**

Несмотря на принятое Президентом и Правительством Российской Федерации решение о повышении с 1 сентября заработной платы учителям и восстановление с 1 ноября ранее действовавших коэффициентов ЕТС, существенных изменений в положении учителей не произошло. По сведениям из регионов, средства федерального бюджета, выделенные на погашение задолженности по заработной плате учителям, не обеспечили полную ликвидацию задолженности, а в ряде регионов были использованы не по назначению. По состоянию на 15 ноября долги по заработной плате работникам образования имеются в 34 субъектах Российской Федерации и составляют более 550 млрд. руб. В десяти субъектах Федерации органами исполнительной власти либо приняты решения о переносе на более поздние сроки повышения заработной платы в 1,34 раза, либо решения об индексации не приняты вовсе. Во многих регионах не определен срок фактического возврата к введению старых тарифных коэффициентов ЕТС.

В настоящее время, даже после повышения заработной платы и тарифных коэффициентов ЕТС реальная заработная плата большинства учителей сохраняется на крайне низком уровне: *ставки должностных окладов работников образования*, аттестованных по 8–12 разрядами (в этот диапазон попадает практически все учительство, за исключением директоров школ и отдельных учителей высшего разряда), *по-прежнему остаются ниже официального прожиточного минимума*, составившего в октябре 1995 года, по данным Госкомстата, 335 тыс. руб.

В предложенном правительством проекте федерального бюджета на 1996 год заложены отрицательные тенденции развития высшего, общего среднего и профессионального образования:

– бюджет Министерства образования определен Министерством финансов без учета реальных темпов роста цен и тарифов на услуги и составляет менее 50% от минимальной потребности учебных заведений;

– фонд оплаты труда определен Министерством финансов из расчета средней заработной платы в сфере образования в 1996 году в размере 316,1 тыс. руб. (тогда как в октябре 1995 года средняя зарплата в образовании достигла уже 394,3 тыс. руб.), что составляет 63% от прогнозируемого на 1996 год прожиточного минимума;

– на 40% от потребности определены расходы на питание детей-сирот и учащихся ПТУ, находящихся на гособеспечении, а расходы на обеспечение их одеждой – не более чем на 20%;

– суммы средств, планируемые на оплату коммунальных услуг учреждениям образования составляют лишь 25% от минимальных потребностей по учреждениям Министерства образования и 13,7% по учреждениям Госкомвуза;

– плановые ассигнования на стипендии и другие социальные выплаты студентам вузов в 1996 году не превышают 1/3 от необходимых; совсем не предусмотрено финансирование издания федерального комплекта учебников, проведения производственной практики, не учтена старая задолженность федерального бюджета учреждениям образования за 1995 год.

#### **Рекомендации:**

1. Поручить Министерству труда незамедлительно подготовить предложения о совершенствовании Единой тарифной сетки. До принятия решения по этому вопросу в качестве временной меры рассмотреть возможность индексации заработной платы работникам образования 8–12 разрядов (в среднем 30%) с целью приведения ее в соответствие с прожиточным минимумом.

2. С целью смягчения ситуации правительству вступить в переговорный процесс с представителями профсоюза работников народного образования, довести до их сведения намерения правительства по реализации как первоочередных мер, так и плана действий на ближайшие 2–3 месяца.

3. В ближайшее время провести под руководством председателя правительства селекторное совещание с главами исполнительной власти субъектов Российской Федерации по вопросу реализации указов Президента и постановлений Правительства Российской Федерации (финансирование и материально-техническое обеспечение деятельности образовательных учреждений).

4. Рассмотреть возможность внесения в федеральный бюджет на 1996 год изменений, позволяющих обеспечить деятельность учреждений образования в соответствии с минимальным уровнем потребностей (включая средства на оплату коммунальных услуг, капитальный ремонт, на оплату труда работников образования и выплату стипендий), в том числе – за счет сокращения недостаточно обоснованных бюджетных расходов и дополнительных доходов, полученных в бюджет.

5. Подготовить проект постановления правительства или указа Президента Российской Федерации «О поддержке системы образования», в котором предусмотреть:

– незамедлительную выплату учреждениям образования всех задолженностей по заработной плате;

– поэтапное повышение уровня материального обеспечения работников образования и установление оптимального соотношения уровней оплаты труда работников промышленности и бюджетной сферы;

– запрет на отключение учреждений образования от энерго-, тепло- и водоснабжения;

– комплекс мер по реализации в субъектах Российской Федерации решений федеральных органов власти, в том числе по финансированию и материально-техническому обеспечению деятельности учреждений образования.

**Вывод:**

Затронутые здесь вопросы и главным образом – о заработной плате учителя имеют не только и не столько социальное и экономическое, сколько **прямое политическое значение**. Особенно – накануне предстоящих выборов. И особенно, – учитывая масштабы, значимость и степень влияния педагогического корпуса страны. В конечном итоге экономика у нас еще остается «продолжением политики». Поставленная впереди политики, она, как показал весь опыт российских реформ, может привести к крайнему социальному напряжению, чревату срывом этих реформ. Посему любое социально-экономическое решение, в частности и в данном случае, должно предопределяться политической волей.

Данная записка получила одобрение президента Б.Н. Ельцина, который поставил вопрос шире – о ликвидации задолженности по зарплате работникам всей бюджетной сферы. В этом направлении были предприняты, пусть запоздалые, но серьезные шаги. Судя по действиям федеральной власти накануне президентских выборов 1996 года (когда задолженности по зарплате хоть на время, но были фактически погашены), стало очевидно, что она поняла, наконец: вопрос о заработной плате – это прежде всего вопрос **политики**, а затем уже – экономики.

## НАЛОГОВЫЙ БЛЕФ

Остановимся теперь, как было обещано, на заявленном в программе на 1993–1995 годы 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 года Президент Российской Федерации, как уже указывалось ранее, поручил правительству решить этот вопрос. Спустя год это требование было зафиксировано и в Законе «Об образовании» (пункты 3–5 статьи 40 Закона). Однако налоговый воз стоял без движения.

За это время 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 года. Но и 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 года – *«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 года) 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 году правительством проект Налогового кодекса, который был принят Думой в первом чтении, не только не вводил налоговые облегчения для системы образования, но и лишил ее тех многочисленных налоговых льгот, которые она имела прежде.

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 беспокоило 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 послевузовского 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 показались, 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, **подоходным 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 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 волной 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, неумным стремлением ущемить наиболее слабые, незащищенные сферы. Не трогая при этом крупных монополистов. Как отметил 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»<sup>123</sup>.

Возвращаясь к правительственным программам 90-х годов, следует отметить, что, учтя, вероятно, опыт по невыполнению обязательств перед образованием в программе на 1993–1995 годы, правительство в своей новой среднесрочной программе – «Реформы и развитие российской экономики в 1995–1997 годах» резко изменило характер и тональность образовательной части программы, – по существу, уйдя от каких-либо конкретных обязательств. За декларациями о социальной значимости образования, его роли в решении общесоциальных задач здесь следовали содержательно пустые положения в традиционном духе: усилить, укрепить, обеспечить, продолжить... Например, – так и не начатый переход на нормативное персонифицированное финансирование в образовании. И не было

<sup>123</sup> Педагогический калейдоскоп. 1997. 6–12 января.

ни слова в программе – о социальных и экономических гарантиях, их механизмах, о сохранении или увеличении финансирования образования, о налогах и т.д.

Иными словами, и в данной программе не оказалось ни одной новой серьезной идеи, принципиальной задачи, ни шага продвижения вперед.

Все сказанное выше достаточно красноречиво свидетельствует что после реформы образования 1992 года **государство ушло из образовательной политики**, равно как и предельно минимизировало свое участие в экономике образования. **Таков первый итог пореформенной политической истории образования.**

## ФЕНОМЕН ЛУЖКОВА

В 90-х годах во властных коридорах и кабинетах, когда речь заходила об образовании, обычно велись разговоры двух типов: что макроэкономическая ситуация не позволяла и не позволяет изыскать ресурсы на образовательную сферу или что в современных тяжелейших хозяйственных условиях правительство не могло и не может стабильно и без снижения выделять средства на эту сферу.

Я всегда был убежден, что это – достаточно пустые или оправдательные разговоры, свидетельствующие лишь о недалёковидности проводимой политики. Макроэкономические соображения здесь – лишь фиговый листок, поскольку и с макроэкономической точки зрения образование – наиболее перспективная и наиболее рентабельная сфера инвестиций, дающая высокую и весьма быструю отдачу, особенно в части профессионального образования. Еще более беспочвенны ссылки на невозможность выделения для образования необходимых средств. Находятся же деньги на другие цели, в том числе – на разрушения, а затем на восстановления в Чечне. Правительство не «не могло», а не сумело или не захотело на минимально пристойном уровне финансировать образование. Поскольку всерьез его не воспринимает. И всерьез не смотрит вперед. Но об образовании, как справедливо отмечалось в газете «Первое сентября», «могут всерьез вспоминать лишь те, кто способен задуматься хотя бы на несколько лет вперед»<sup>124</sup>.

«Феномен Лужкова» всегда только укреплял меня в этом убеждении. Лужков – один из немногих, если не единственный крупный российский политик и государственный деятель, кто по настоящему понимает роль и значение образования. Кто не на словах, а в реальном деле постоянно поддерживает образование, активно стимулирует его развитие.

Говорят, что Ю.М. Лужков – просто «хороший хозяйственник». И потому у него в руках все спорится. Сам Лужков умело поддерживает эту легенду. Так ему удобнее. Меньше политических разборок и политического мусора. Но на самом деле он прежде всего – мудрый и дальновидный политик, способный не только точно выстраивать политическую стратегию, в том числе – и в сфере образования, но и собственными руками умело ее реализовывать. Реализовывать ежедневно, ежечасно в стройной системе повседневного, практического, казалось бы, обыденного хозяйственного труда.

В отличие от Гайдара и его команды и от команды Черномырдина, Лужков и его команда смогли избежать тех просчетов реформаторов, о которых говорилось в начале этой части книги, смогли заметно смягчить, анестезировать «шоковую терапию» и при этом – продвинуть реформы на качественно новый уровень, в частности и в сфере образования.

В отличие от нынешнего правительства, хромающего на социальную, как и на школьную ногу, Лужков сумел хорошо подковать обе эти ноги. Он не откладывал усилия в данных сферах, в отличие от других политиков, до времен будущей общей стабилизации. Он поддерживал и поддерживает сегодня эти сферы *здесь и сейчас*. Поскольку отлично понимает, что без их стабилизации такие времена придут нескоро или не придут вовсе.

«Если бы Лужков, – отмечала "Учительская газета", – просто время от времени лично принимал решение и давал деньги московским школам от доброты своей личной – это было бы хорошо, но ценилось не так высоко. **Главная его заслуга, что сделал он проблемы образования проблемами общими, вызывающими интерес и желание эти проблемы решить... Правительство Москвы действительно заботится об образовании столицы – о педагогах и детях, потому что понимает – это тыл экономической реформы, а тыл должен быть надежным**»<sup>125</sup>.

Лужков, действительно, делает все возможное и невозможное, чтобы всемерно укрепить столичное образование, чтобы обеспечить его всем необходимым. В отличие от других он прекрасно понимает и политический, и социальный, и экономический факторы образования, в частности – и заработной платы в образовании. И потому, как констатировали «Известия», «в Москве учителя зара-

<sup>124</sup> Первое сентября. 1995. 27 мая.

<sup>125</sup> Учительская газета. 1995. 21 марта.

батывают в полтора раза больше, чем в среднем по России несколько последних лет»<sup>126</sup>. И потому в Москве, в отличие от других регионов, нет учительских забастовок.

«Для нас в Москве, – говорит Лужков, – образование – область приоритетная»<sup>127</sup>. И это не просто набившие оскомину слова. «Просто слов» у Лужкова, как он доказал, не бывает. Это – реальная действительность, выстроенная реальной политической волей.

Рядом с Лужковым в образовании (также в отличие от федерального правительства) стоит крепкая, надежная команда во главе с талантливым руководителем Московского комитета образования Л.П. Кезиной, которая резко, на голову выделяется в ряду руководителей российского образования. Иной команды и не может быть рядом с Лужковым. Он свободен от внешних влияний в ее подборе. И потому рядом с деятелем нет места недееспособности. Рядом с личностью нет места безликости.

Я прекрасно знаю деятельность Л.П. Кезиной и ее коллег, многократно принимал участие в этой деятельности и видел ее результаты. Энергия, трудоспособность, открытость ко всему новому «хозяйки» московского образования безграничны. И не было ни одной ее инициативы, не поддержанной Лужковым и его подчиненными. Я нередко был свидетелем работы Л.П. Кезиной с префектами административных округов. И скажу: это была классная работа. Префекты прекрасно, профессионально знают и судят о деятельности школ своих округов и по-лужковски оказывают им всемерную поддержку и помощь.

В труднейших условиях Лужков и его команда сумели обеспечить не то что «выживание» образовательной системы Москвы, как во многих других местах, но устойчивую ее стабилизацию и **значительное развитие**. И может быть никогда ранее Москва (которую прежние власти постоянно назначали «образцовым» городом) не была в образовательном плане столь подлинно образцовой, как сегодня. Во всех отношениях, – начиная с уровня заботы об учителях и кончая инновационной деятельностью в образовании. И все остальные регионы стремятся теперь брать пример с Москвы. «Так уж повелось, что Москва задает тон, – отмечалось в "Первом сентября". – Многие смотрят: как там в Москве, что нового придумали»<sup>128</sup>.

По-настоящему оценивая всю значимость образования, Лужков другими глазами смотрит и на образовательную реформу. И здесь опять же он едва ли не единственный деятель нынешней власти, кто понимает подлинную суть этой реформы, ее значение. **«Во всех глубинных преобразованиях, которые происходят в нашей стране, – подчеркивал Лужков, – самым важным и перспективным является реформа школьного, народного образования. Мы уже сейчас начинаем ощущать ее влияние на общественные и социальные процессы, а в ближайшем будущем, я думаю, результаты этого влияния усилятся... Могу сказать, что, пожалуй, нет в нашей стране такой области, в которой так основательно и глубоко осуществлялись бы реформы»**<sup>129</sup>.

Конечно, Лужков судит об образовательной реформе прежде всего по ее «московскому варианту», где идеи и основания этой реформы раскрываются и разрабатываются наиболее глубоко, наиболее полномасштабно. Варианту, не извращенному псевдополитикой школьного ведомства. Но сам Лужков со своей образовательной командой формирует и реализует именно этот вариант образовательной реформы. То есть такой, – какой и задумывался изначально.

В последнее время, все чаще выходя в решении многих общих политических и экономических вопросов за пределы собственно Москвы, Лужков и в сфере образования не ограничивается только интересами столицы. Не случайно депутаты Московской городской Думы обратились к нему со следующим посланием:

Мы полагаем, что настало время, когда необходима консолидация созидательных сил для постановки и решения важнейшего вопроса о назначении и роли образования для страны. Именно поэтому мы, депутаты МГД, выступаем с предложением создать Российский педагогический парламент и просим Вас поддержать нашу инициативу.

Для участия в работе парламента предполагается привлечь конструктивные силы всех российских регионов, депутатов, курирующих социальную сферу в местных парламентах. Нашу инициативу поддержали депутаты законодательных собраний нескольких регионов России. Мы надеемся, что именно такой представительный парламент может выработать доктрину российского образования и основополагающие принципы российской межрегиональной социальной политики.

По этому поводу газета «Первое сентября» писала: «Скажи Юрий Лужков "нет", было бы понятно, что среди множества других серьезных проблем российской политики образование по-прежнему

<sup>126</sup> Известия. 1995. 26 сентября.

<sup>127</sup> Учительская газета. 1995. 21 марта (выделено мной. – Э.Д.).

<sup>128</sup> Первое сентября. 1998. 8 февраля.

<sup>129</sup> Учительская газета. 1995. 21 марта.

стоит далеко не на первом месте. С одной стороны, московский мэр просто не имеет права ввязываться во второстепенные мероприятия, поддерживать инициативы, которые подвергали бы риску его политический авторитет. Так что лужковским аналитикам предстояло решить, насколько образовательная проблематика стала центральной в общественном сознании, насколько политику такого масштаба приличествует заниматься образованием не только как заботливому мэру (ремонт школ, доплаты учителям, обеспечение детским питанием), но как государственному деятелю с определенной политической позицией. Если бы Лужков сказал "нет", это бы значило, что образовательное мелководье не достойно такого корабля. С другой стороны, еще никто из российских политиков, стоящих у власти, не проявлял своего отношения к обострившимся образовательным проблемам. Так что отрицательный ответ московского мэра означал бы, что он не хочет быть первым, не хочет "поперек батьки"<sup>130</sup>.

Но Лужков сказал «да». Он поддержал инициативу московских депутатов о создании Российского педагогического парламента. Почему? Ответ на этот вопрос – в словах самого Лужкова, сказанных на чествовании «Учителя года – 97»: *«Власть должна служить. И в первую очередь именно учителю. Потому что учительство созидает наше будущее, воспитывает новое поколение граждан. И если власть не работает с учительством, она не имеет не только будущего, она не имеет права и на настоящее»*<sup>131</sup>. В этих словах нет обычной для нынешней власти риторики. В них кредо московской образовательной политики, подкрепленной *реальным* образовательным делом.

«В Москве, – отмечал Лужков несколько лет назад, – были свои сложные, даже конфликтные ситуации. Но многое преодолено. Мы вышли на прямую дорогу. В этом отношении наша политика является абсолютно ясной, и она полностью связана с интересами сотысячного коллектива учителя Москвы»<sup>132</sup>.

Да, московская образовательная политика является абсолютно ясной. И она в значительной мере представляет, олицетворяет собой *демократическую альтернативу* общей образовательной политике власти. Это – по-настоящему заинтересованная в образовании, реалистичная политика. Чего, увы, не скажешь о политике и образовательного ведомства, и правительства в целом.

## 8. Деформации образовательной политики

*В сфере политики есть лишь два рода смертного греха: уход от существа дела и – что часто, но не всегда то же самое – безответственность.*

**М. Вебер**

### 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 года 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 бандитский, 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*.

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;
- смена самого типа образовательной политики, ее возвратный переход от политики опережающего и либерально-демократического типа к «хвостистому» и консервативному; утрата ею гиб-

<sup>130</sup> Первое сентября. 1998. 7 февраля.

<sup>131</sup> Учительская газета. 1997. 27 октября.

<sup>132</sup> Учительская газета. 1995. 21 марта.



кости 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».

Какие варианты действий оставались у образовательных ведомств, которые были хоть и мало значительной, но все же частью этой власти?

*Во-первых*, в соответствии с общей установкой власти на «углубление экономических реформ», надо было демонстрировать, не перебарщивая, «углубление» реформы и в своей сфере. *Во-вторых*, видя всю поверхность и безрезультатность этого «углубления» в экономике, нужно было и у себя в отрасли играть по этим имитационным правилам. *И в-третьих*, поскольку общие гуманистические, демократические идеи и ценности, давно были сброшены за борт общего курса власти, мало кто решался отстаивать их в своем отраслевом доме. Значительно «продуктивнее» было (для одних в целях самосохранения, для других – в силу неизжитости прежних убеждений) либо притормаживать эти идеи и ценности, заложенные в реформу образования 1992 года, либо вести линию на прямой откат от них.

Таков преимущественно был характер образовательной политики до конца 90-х годов. **И это – второй итог политической истории образования тех лет.**

Правда, иногда жгучие потребности образования брали верх над лабильностью образовательной политики, особенно под напором образовательного сообщества и регионов. И тогда рождались мужественные (подчас оппозиционные рыночным фундаменталистам в правительстве) решения. Самым значимым из таких решений был принятый 16 мая 1995 года 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 90-х годов была ее **аполитичность**. Она имела те же названные ранее объективные и субъективные причины, что и остальные деформации этой политики. Для образовательной власти в тогдашних условиях это был либо один из спасительных способов уклонения от защиты идей начала 90-х годов, либо возможность прямого саботажа этих идей.

Произошло то, чего я лично более всего опасался на начальной стадии реформы, – ее соскальзывание с идеологического, парадигмального уровня в относительно нейтральное технологическое образовательное пространство (см. главу 2). Здесь, конечно, проще работать. Но без глубокого, коренного изменения старого политического «образовательного строя» все технологические усовершенствования будут только укреплять этот строй. И однажды 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 еще далеко не закончена. Однако она исходила из принципиально иной установки, неоднократно заявляя: «*Пора говорить о деполитизации: смысл нашей реформы в прорыве из политической парадигмы в педагогическую*»<sup>133</sup>.

Нет, смысл **нашей** реформы вовсе не в этом. А в создании в сфере образования и с помощью образования демократической социально-политической среды, открывающей пространство для сво-

---

<sup>133</sup> Основные проблемы реформы образования в Российской Федерации. Доклад Министерства образования России на международном совещании министров образования стран Европейского сообщества. Москва–Брюссель, 1993. С. 5; Направления стратегии школьного образования в контексте развития законодательства. Доклад Министерства образования России на Международном симпозиуме по законодательству в образовании Российской Федерации. Москва–Гент, 1993. С. 3.

бодного 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 реально определяет характер данной парадигмы. Это же, извините, азбука, выученная 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**»<sup>134</sup>. 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**»<sup>135</sup>.

Мы уже неоднократно – и в 90-е годы 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 года.) 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 «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 **чувства единой общероссийской нации**, общероссийского гражданского самосознания при сохранении разнообразия национальных школ – одного из основных достоинств российской системы образования, этнического многообразия россиян – как одного из главных богатств страны. 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, то есть 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.

<sup>134</sup> Hitotsubashi Journal of Social Studies. Vol. 23. № 2. P.62.

<sup>135</sup> Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации школы в России. СПб., 1909. С. 10.

## 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 неменьшая 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, экстенсивным «нормотворчеством», погрузив в него с головой все подразделения министерства. Но технологические задачи – это отнюдь не организация круговорота бумаг в природе, не конвейерное производство многочисленных положений, инструкций, циркуляров, методических писем 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 разблокировки унаследованных от старой системы механизмов, тормозящих самостоятельную деятельность, творчество учительства, путем 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 года *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 года 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 «технологии» 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 1995/1996 учебного года Министерство образования официально заявило, что «существенные преобразования» в области управления «ознаменовали переход от административно-командного к государственно-общественному управлению образованием в России»<sup>136</sup>. «*Озnamenали 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»<sup>137</sup>.

Таково видение рассматриваемой проблемы «сверху» и «снизу». Так задачи образовательной реформы, в том числе и социально-технологические, превращались в **псевдозадачи**. Их решения – в **псевдорешениях**. 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» технологического 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 текущее функционирование и развитие образования.

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 90-х годов 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 беличьем колесе.

Эта ловушка оказалась, пожалуй, основной и непреодолимой для ведомственной образовательной политики 90-х годов. Утонув в потоке сиюминутных технологических, скорее даже технических дел, она, как справедливо отметил В.С. Собкин, не смогла предложить ни одной не то, чтобы пер-

<sup>136</sup> 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 (*далее* – Основные итоги...).

<sup>137</sup> Первое сентября. 1995. 26 августа.

спективной, но сколько-нибудь новой социально-педагогической и собственно педагогической идеи<sup>138</sup>.

## СПЕКУЛЯЦИИ НА «ЭВОЛЮЦИОННОМ РАЗВИТИИ» И «СТАБИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

Теперь о содержании *второго ключевого слова*, поставленного в 1992 году 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 90-х годах. И справедливо возникал сформулированный О.Р. Лацисом вопрос – «а происходит ли эволюция или начало реформ сменяется новым застоём»<sup>139</sup>.

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, – вредно. *«Выжить, не развиваясь, невозможно»* – таков был ведущий тезис образовательной политики начального этапа реформы, поддержанный Всероссийским совещанием работников образования в марте 1991 года. Таким же он оставался и в 90-х годах, 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»*<sup>140</sup>.

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»<sup>141</sup>. А образовательное ведомство тем временем не уставало повторять: *«Хотелось бы говорить только о развитии, но надо говорить и о стабилизации»*<sup>142</sup>. 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, то есть выведение стабилизации за рамки реформы образования, что мы не раз наблюдали в официальных документах образовательного ведомства в 90-х годах, например, в уже упоминавшемся «Национальном докладе» который в 1994 году был представлен международному образовательному сообществу в Женеве.

Исток такого разведения – чисто «собесовское» понимание стабилизации, когда под стабилизационными задачами разумеются только задачи так называемой социальной защиты – обучающихся и воспитанников, работников системы образования, «сети образовательных учреждений и основных фондов образования от попыток незаконного отторжения собственности»<sup>143</sup>. Но адекватно ли такое разумение подлинному характеру, назначению стабилизационных задач, самой сути образовательной реформы?

<sup>138</sup> Педагогический калейдоскоп. 1995. № 14. Апрель.

<sup>139</sup> Известия. 1994. 1 ноября.

<sup>140</sup> Известия. 1995. 23 ноября.

<sup>141</sup> Русаков А. Пределы достоинства. Школа эпохи отделения школы от государства // Первое сентября. 1995. 25, 27, 30 мая.

<sup>142</sup> Основные проблемы реформы образования в Российской Федерации. Екатеринбург, 1994. С. 6.

<sup>143</sup> Национальный доклад... С. 19.

*Реформа образования по своему существу – органически единый комплекс стабилизационных и модернизационных мер. Более того, – модернизационные меры выступают в ней как непременное условие стабилизации образования*, которая оказывается недостижимой без его реформирования или хотя бы приспособления к новым условиям жизни. К таким мерам относятся, например, упущенная образовательной политикой 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 года. Программа, которая задала образец деятельности в этом направлении не только регионам Российской Федерации, но образовательным ведомствам других республик бывшего Союза<sup>144</sup>.

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 90-х годов обратили внимание Г.А. Явлинский и Б.Г. Федоров: реформы все больше сворачиваются, начинается широкомасштабная их имитация<sup>145</sup>, и в конечном итоге – «консервируется отсутствие реформ»<sup>146</sup>.

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.*

## **«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 (в широком смысле этого понятия), 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, как уже отмечалось, были сделаны психологами.

С середины 80-х годов 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 года. 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 года Генпрокуратура отмечала явный произвол в отношении детей со стороны школьной администрации и противоправные положения уставов школ, противоречащие Закону «Об образовании».

<sup>144</sup> Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития. М., 1991. 334 с.

<sup>145</sup> Известия. 1995. 12 июля.

<sup>146</sup> Московский комсомолец. 1995. 28 февраля.

«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 пересдачу 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 действенных 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. Последнее такое Представление о массовых нарушениях конституционного права детей на получение бесплатного основного общего образования, о беспределных поборах и издевательстве в школах Генпрокуратура РФ направила в Министерство образования и науки в мае 2006 года. Ничего не изменилось.

Почему в последнем представлении Генпрокуратуры речь идет главным образом об основном общем образовании? Потому что оно **обязательно**. Обязательным же в мировой педагогической теории и практике считается образование, которое **обязано** предоставить государство и которое **обязан** получить каждый гражданин страны. Нет необходимости пояснять, что **обязательное образование всегда и везде бесплатно**. По Конституции РФ бесплатно, как известно, и среднее (полное) общее образование.

Вот как описывает существо названного Представления «Учительская газета» в небольшом сообщении «За права детей вступилась прокуратура», помещенном под показательной рубрикой «**Беспредел**»<sup>147</sup>:

Как отмечается в документе, право несовершеннолетних на получение основного общего образования нарушается повсеместно. Многие школы принимают детей в первый класс по результатам экзаменов, тестирований и других испытаний, а также незаконно исключают учеников...

Во всех регионах выявлены факты незаконного наложения на учащихся дисциплинарных взысканий...

Повсеместно родителей принуждают к так называемым добровольным пожертвованиям...

... А всего в 2004-2005 годах правоохранительные органы возбудили 79 уголовных дел по фактам жестокого обращения с учениками, злоупотребления должностными полномочиями, изготовления поддельных документов об образовании.

Генпрокуратура обратила внимание на ужасающее состояние школ: «Дети получают образование в непригодных для обучения помещениях, с угрозой для жизни и здоровья».

Все это лишь малая толика того, что действительно 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 жажды наживы, многие «рыночные» педагоги, прикрываясь псевдоноваторством и разным псевдопедагогическим бредом устраивают форменные экзекуции при приеме детей в школы, насаждают уже с первого класса, естественно за плату, предметы, в которых ничего не понимают сами и которые вдали не стояли от школьной программы, например – синергетику.

Основной объект прокурорской проверки 2005–2006 гг. – «локальные акты образовательных учреждений», то есть, попросту говоря, уставы школ. Каждому понятно, что уставы школ не могут нарушать Закон РФ «Об образовании» и тем более – Конституцию РФ. Но они тем не менее бандитски, 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.

Ситуация на этом «скрытом фронте» становится уже взрывоопасной. Общество предельно раздражено как повальными «образовательными» поборами, так и бездействием властей. Общеизвестно, что коррупция с каждым годом все более и более поражает систему образования. Поражает насквозь – от детского сада до вузов. Особенно – последние, которые, как многократно отмечалось в прессе, по «взяткоемкости» занимают первые места в числе коррупционных лидеров. Государство и образовательное ведомство молчат. Социальное напряжение нарастает.

<sup>147</sup> Учительская газета, 2006, 9 мая.

«Педагогическое вымогательство», «педагогический рэкет» – это страшная, позорная болезнь, масштабы которой 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.

Сегодня эта болезнь становится все более массовой в педагогической среде. Подчас она принимает запредельные, извращенные формы, когда директора государственных школ «объявляют» свои школы «частными» и соответственно обируют родителей по полной схеме. Оборотни от педагогики, число которых растет, как снежный ком, фактически объявили прямую войну обществу, вымогая у него деньги за каждый шаг 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 не 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. (см. приложение к I тому). 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 освободить от их тяжкого, непосильного труда. Как это сделал, например, Ю.М. Лужков, уволив недавно 13 директоров московских школ и наказав десятки «педагогических рэкетиров»

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.

Ни одна цивилизованная страна не допустит такого «образовательного» беспредела. И ни в одной цивилизованной стране не может быть столь вызывающего пренебрежения к требованиям прокуратуры. Как говорил Винни Пух, «этого не может быть, потому что этого не может быть никогда». Ведь даже президент США вынужден объясняться с прокуратурой.

Но у нас все по-своему – суверенно. К примеру, все госучреждения суверенны по отношению и друг к другу, и к государству. У нас в стране есть государственные органы, но государства как бы нет. То есть вроде бы все его атрибуты в наличии, но носитель этих атрибутов – государство фактически нетрудоспособно. Потому госорганы и безответственны и друг перед другом, и перед государством, и перед страной. Поэтому они и не слышат, и не хотят слышать друг друга. Ведь они делают каждый свое *«ведомственное»*, но отнюдь не *государственное дело*. И все это на фоне постоянных деклараций об укреплении государства и государственности.

Может быть, государство и укрепляется за счет регионов, но на федеральном уровне, похоже, оно все еще разлагается. Оно ничего не может, кроме слов. Оно не способно защитить и права человека, и права ребенка.

Вот почему Генеральная прокуратура в течение уже двенадцати лет пишет свои Представления в образовательное ведомство об одном и том же – о злоупотреблениях в системе образования и попрании прав детей. Но видно Генпрокуратура тоже ничего иного не может сделать, кроме написания этих Представлений – в никуда. Но она все же постоянно их пишет – то ли для галочки, то ли потому, что там сохранились порядочные люди.

И все это – далеко не только сфера так и не решенных нормально проблем *государственного строительства*. Самая главная и драматичная здесь *нравственная проблема. Проблема нравственного облика политики, в том числе и образовательной.*



Со времен первых «младореформаторов» наша экстремистская рыночная политика не видела и не видит Человека (как и ребенка) в упор. Они вне сферы интересов и новой бюрократии, и самой государственной политики – по факту. Сколько бы на эту тему ни произносилось звонких, пустых слов.

Что же вы хотите от образовательной политики, которая является «дочерней» функцией общего политического курса? Ребенок, естественно, тоже вне ее интересов. Она вновь стала «*бездетной*». И это уже не болезнь, не порок. Это просто *ампутированная часть образовательной политики*.

## 9. Антиреформаторские попытки пересмотра Закона «Об образовании»

*Лучше иметь нереформированные законы, применяемые в реформенном духе, чем реформированные законы, применяемые в духе, враждебном всякой реформе.*

**Т. Маколей**

Практически первой антиреформаторской акцией новой образовательной политики стала попытка охранительного пересмотра и прочищения 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 (при «ознаменовании перехода» к государственно-общественному управлению образованием), отчетливо обозначился, как неоднократно отмечалось в прессе, «поворот к старой, административно-бюрократической системе управления» с ее ведущим лозунгом – «всеобъемлющий контроль и никакой ответственности»<sup>148</sup>.

Мне уже неоднократно доводилось писать о достоинствах Закона «Об образовании», о его мощных системообразующих возможностях для строительства новой школы, равно как и о недостатках закона. О тех искажениях в первоначальном его тексте и замысле, которые были внесены бывшим Верховным Советом Российской Федерации. Но все эти искажения и недостатки, во многом сыгравшие драматическую роль (как, например, в случае введения конкурсного набора в старшую ступень школы), не изменили, к счастью, основной сути закона, его реформаторской идеологии, его демократического характера и направленности.

Закон 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 это обстоятельство стало одной из главных причин первых массивных атак на закон в 1994–1995 годах 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 те ведомства, которые приватизировали новую образовательную политику. И столь же парадоксальной, но насущно необходимой оказалась задача защиты Закона «Об образовании», защиты самой образовательной реформы от этих образовательных 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. Дементьева<sup>149</sup>.

Пять раз в течение тех лет мне пришлось выступать в прессе в защиту Закона «Об образовании» от сил, пытавшихся его сломать. Пришлось принимать участие в поистине драматической борьбе позиций и мнений вокруг поправок к закону. Борьбе, от результатов которой во многом зависело будущее нашего образования. В настоящей главе раскрываются основные этапы и направления этой борьбы.

<sup>148</sup> Собкин В. Министерство готовит переворот // Педагогический калейдоскоп. 1994. № 33–34. Октябрь.

<sup>149</sup> Первое сентября. 1995. 2 сентября.

## ОПАСНОСТИ ПЕРЕСМОТРА ЗАКОНА

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 миллиона детей из школы, на который в 1994 году 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 году, независимо друг от друга, в недрах аппаратов образовательных ведомств и Совета Федерации. То и другое отчетливо проявилось в ведомственных играх вокруг проекта, предложенного Министерством образования и Госкомвузом, в ходе его подготовки к обсуждению на заседании правительства, а также – на парламентских слушаниях в Государственной Думе 13–14 июня 1994 года, рассматривавших вопрос – «Состояние образования в Российской Федерации: необходимость и направления изменений в законодательстве».

Назову некоторые, наиболее острые, взрывные из этих опасностей.

**Первая** из них традиционно была укутана в пространные соображения 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». Вот примеры.

**Министерство юстиции** в своем отзыве от 29 апреля 1994 года 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, «издержках» демократизации в законе и из конкретных замечаний Минюста на ведомственный проект поправок, о чем речь пойдет ниже.

**Министерство финансов** в своих замечаниях на проект образовательных ведомств, направленных в правительство 6 мая 1994 года, предлагало *исключить из Закона «Об образовании» все, что было связано с экономическим 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, пп. 4, 5, 6); небезызвестную 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 году, 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».

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 потребуются напрочь «средства и силы» Минобороны. Ведь в 1990 году, 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 образовании», – «светского характера образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях» (ст. 2, п. «г»).

Выступая 14 июня 1994 года 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 умильно крестящихся высокопоставленных государственных (в прошлом – партийных) деятелей.

Ученые, как видим, от них не отставали. На заседании президиума Российской Академии образования 29 июня 1994 года 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 имеют 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, удерживать дух и букву Закона «Об образовании» и общецивилизационный принцип: религия – частное дело каждого.

Нынешнее клерикально-криминальное 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, то есть 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 мой вопрос от имени 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 года, был грациозно лапидарен: «Проект закона ни в каких аудиториях не обсуждался». Поскольку проект нельзя было не прислать в Экспертно-аналитический совет, я оказался единственным человеком, имевшим честь и возможность с ним ознакомиться.

Знакома ли с проектом педагогическая общественность? Какие пережитки! Зачем? Чиновники вновь в седле и правят бал сами.

Это была и останется одна из самых серьезных опасностей – **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 боится 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.

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 годах ситуация была иная. Ситуация **спада общественной волны**, политической усталости общества, дряблости многих органов самой исполнительной власти.

Более того, – уже иная была «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 года. 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 предрежащим.

Итак, в 1994 году мы имели два несогласованных между собой, отдельно подготовленных одноименных законопроекта «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"». Первый по времени был внесен в правительство образовательными ведомствами, которое рассмотрело его 30 июня 1994 года и после частичного исправления представило 13 июля в Государственную Думу. Второй проект был выдвинут Советом Федерации, который своим постановлением от 23 июня внес его на рассмотрение Государственной Думы.

Ведомства и господа сенаторы не потрудились поработать совместно над одним проектом и даже согласовать результаты своей несовместной работы. В этом было отчетливо слышно эхо былого противостояния властей, при всей видимости их тогдашнего замирения.

Возможной, правда, была и такая гипотеза: сенаторы, как и министры, редко читают свои (а тем более чужие) законопроекты и еще более редко пишут их. У них это – тоже привилегия аппарата. Тогда многое становилось яснее. Ибо в аппарате Совета Федерации, как и Госдумы, было немало прежних законотворцев из почившего в Бозе Верховного Совета, отказавшихся покинуть первопрестольную и вернуться в свои пенаты, к своим избирателям. Судя по эху противостояния, по характеру, духу законопроекта, предложенного Советом Федерации, так оно и было. Но ведь, в сущности, нет разницы, какой чиновник, какой аппарат – исполнительной или представительной власти – творит политику. Важно, – что творит. И важно, – что чиновник. Отсюда и почерк, метод один – поверх голов или за спиной образовательной общественности.

Так оно и будет до тех пор, пока эта образовательная общественность не возьмет своего голоса, своего органа, который представлял бы не ведомственные или аппаратные, а общественно-государственные интересы в образовании. «Умные» страны давно придумали нечто подобное. К примеру, в США – Совет по реализации национальных целей образования при Президенте, объединяющий образовательные усилия и исполнительной и представительной власти и общества, определяющий стратегию развития образования, пути ее осуществления.

Мы более десяти лет думали о создании и у нас аналогичного, весьма эффективного механизма, который мог бы решать целый ряд фундаментальных задач – от реализации президентского патронажа над образованием и координации разрозненных усилий разных ветвей власти, а также более двух десятков ведомств, имеющих в своем подчинении образовательные учреждения, до учета общественных потребностей и интересов в сфере образования, в том числе потребностей и интересов образовательного сообщества. И наконец, в 2006 году, додумались до «подключения» образования к Совету по науке и технологиям при Президенте РФ. Подключения в виде нескольких ректоров, которые дружно поют свою вузовскую песню, не имея почти никакого представления о других звеньях системы образования. И никакого интереса к ним. Тем более к их образовательному сообществу. Это нагляднейшее доказательство того, что и сегодня отсутствует сколько-нибудь серьезная государственная образовательная политика.

Все названные выше опасности, связанные с пересмотром Закона «Об образовании», были столь велики, что нельзя было не согласиться с мнением тех немногих здравых представителей образовательной власти и отраслевого профсоюза, которые считали целесообразным вовсе воздержаться пока от пересмотра Закона «Об образовании». Они полагали, что недостатки закона можно нейтрализовать другими, более безопасными способами.

*Во-первых*, – принятием целенаправленных локальных законодательных или нормативных актов. Например, в сфере негосударственного образования – отдельным законом, Указом Президента Российской Федерации или Положением о негосударственных образовательных учреждениях, утвержденном правительством. Кстати сказать, поручение президента, данное еще в июле 1992 года, по подготовке особого законопроекта «О развитии негосударственного образования» так и осталось невыполненным. Хотя первый вариант этого законопроекта осенью того же года был подготовлен Министерством образования.

*И во-вторых*, Закон «Об образовании» можно и должно было заставить работать в полную силу и в нужном направлении, создав обеспечивающие его механизмы с помощью целостного, комплексного пакета нормативных актов. План подготовки такого пакета был представлен Министерством образования правительству, которое одобрило его еще 6 августа 1992 года. Но этот план так и остался нереализованным.

Однако, как говорится, «процесс пошел». Оставалось защищать Закон «Об образовании» от всевозможных – слепых и обдуманных – ударов, чреватых для него летальным исходом.

## ПОПРАВКИ К ЗАКОНУ, ПОДГОТОВЛЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВЕДОМСТВАМИ И СОВЕТОМ ФЕДЕРАЦИИ

Два принципиальнейших различия легко было увидеть между одобренным правительством проектом поправок к Закону «Об образовании», который представили образовательные ведомства (Министерство образования и Госкомвуз), и проектом Совета Федерации. Эти различия в значительной мере определяли разный дух этих документов, разную степень «даруемой» ими свободы и их заинтересованности в развитии образования. Речь идет о характере решения в проектах, во-первых, вопроса, связанного с порядком создания и регламентации деятельности образовательных учреждений, и, во-вторых, проблемы негосударственного образования.

**Различие первое.** В противоположность более либеральным правительственным поправкам Совет Федерации в своем проекте не только оставил в нетленном виде, но значительно усугубил громоздкую бюрократическую процедуру лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, обогатив ее еще более суровой аппаратной регламентацией (п. 10 ст. 33 проекта Совета Федерации). Против этого были направлены поправки образовательных ведомств, которые значительно упрощали данный процесс (ст. 33, 38 ведомственного проекта). Этот процесс в ведомственном проекте выстраивался более оптимально. Упрощалась регистрация образовательных учреждений. Их аттестация как самостоятельная, доаккредитационная процедура исключалась. Снимались рожденные охранительным инстинктом искусственные временные ограничения прохождения образовательных учреждений сквозь строй надуманной бюрократической регламентации (новая редакция ст. 33 в ведомственном проекте) и т.д. Иными словами, ведомственный проект в этом отношении делал шаг вперед и предполагал более совершенные процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

**Второе принципиальнейшее и более существенное различие** представленных законопроектов. Проект сенаторов еще более ужесточал все законоположения, связанные с деятельностью негосударственных образовательных учреждений. Он устранял из Закона «Об образовании» основную часть того, что его разработчикам удалось-таки, несмотря на все противодействия бывших законодателей, внести в окончательный текст этих законоположений.

Напомню. При разработке концепции современной российской образовательной реформы и проекта Закона «Об образовании» я и мои коллеги по ВНИКу «Школа» (а позже – по Министерству образования) в решении нетривиального для советской эпохи вопроса о негосударственном образовании исходили из того, что умное государство, если оно хочет развиваться, должно создавать себе конкурента. В том числе, – на данном этапе реформы образования, и конкурента в образовательной сфере. В дальнейшем, когда будут сняты оковы огосударствления и монополизации образования, негосударственные образовательные учреждения естественно перейдут из качества конкурента и альтернативы государственной системе образования в качество параллельной, дополнительной образовательной структуры.

В идеологию российской образовательной реформы, и соответственно Закона «Об образовании», закладывались *пять фундаментальных позиций*, обеспечивающих развитие негосударственного образования. Против них резко возражало бывшее Гособразование СССР, которое ничего подобного не предусматривало в своем проекте новых «Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании». На этом примере (как уже отмечалось ранее) нагляднейше видна суть так называемой войны законов России и Союза в 1990–1991 годах.

**Первая позиция** – гарантированные права ребенка по возмещению государством затрат на его полное среднее общее и начальное профессиональное образование в объеме государственных стандартов. Независимо от того, где он получает это образование – в государственном или негосударственном образовательном учреждении, на производстве или дома. Эта позиция получила закрепление в пункте 4 статьи 5 закона. (Правда, в несколько урезанном виде.)

**Вторая позиция** – 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. Это также закреплено Законом «Об образовании» в статье 55, где не различались права педагогических работников тех и других образовательных учреждений.

**Третья позиция** – гарантированные права самого негосударственного образовательного учреждения на государственное, муниципальное финансирование после его государственной аккредитации (в размерах, определяемых нормативами финансирования обучения по государственным образовательным стандартам). Законом это определено в статье 33, пункт 16 и статье 41, пункты 6, 7.

**Четвертая и пятая позиции** не прошли в Закон «Об образовании». Здесь предусматривались право негосударственного образовательного учреждения на льготный, экспериментальный режим

работы в течение первых двух лет с момента его создания (с тем, чтобы облегчить его становление) и возможность организации так называемых *смешанных*, государственно-общественных или общественно-государственных образовательных учреждений, финансируемых как государством, так и другими учредителями. В других странах мира – это один из наиболее распространенных видов негосударственных, частных школ.

Прежние законодатели не приняли два последних предложения разработчиков проекта закона. Теперь же Совет Федерации в своем проекте отметал еще два из указанных пяти принципиальных положений – первое и третье. Из закона устранялись: 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).

В отличие от сенаторского проекта, проект, предложенный образовательными ведомствами и поддержанный правительством, сохранял первые три из указанных выше важнейших позиций, которые обеспечивали развитие негосударственного образования. Более того, этот проект попытался было предпринять и мужественную попытку преодоления навязанного закону разрыва государственно-го и негосударственного в образовании. Но, увы, лишь попытался...

Важнейшее достоинство первоначального варианта ведомственного законопроекта состояло в том, что он предусматривал возможность более широких организационно-правовых форм образовательных учреждений, которые могли быть как государственными и негосударственными, так и *смешанными* (ст. 12, п. 4 первоначального варианта ведомственного проекта). Минфин и Минюст мгновенно уловили здесь «опасность». Оба министерства в один голос заявили в своих замечаниях, что это неприемлемо. В других сферах государственной и общественной жизни названные ведомства считали расширение организационно-правовых форм учреждений, организаций, предприятий, а также форм собственности не только приемлемым, но и необходимым. В образовании же – нет. Оно, вероятно, до этого еще не доросло...

В конечном итоге в представленном Министерством образования и Госкомвузом в правительство законопроекте указанной мужественной поправки не оказалось. Трудно сказать, почему: под давлением ли Минфина и Минюста или из-за боязни собственной тени. Но на этот раз в защиту многоукладности в образовании выступил Государственный комитет Российской Федерации по управлению государственным имуществом, который предложил собственную, достаточно широкую и емкую редакцию рассматриваемой статьи закона: «Образовательные учреждения могут быть различных видов и типов, иметь различную организационно-правовую форму и быть основаны на различных формах собственности».

Такая расширительная трактовка уже явно не понравилась образовательным ведомствам. Они решительно выступили против. Хотя в их отвергающих аргументах сквозил скорее ведомственный, нежели государственный и общественный интерес.

Посмотрим на эти аргументы: «Формулировка, предложенная Госкомимуществом России, позволяет вести образовательную деятельность предприятиям, организациям и учреждениям практически без ограничений. Например, вести подготовку по программе высшего образования на заводе или в товариществе с ограниченной ответственностью. Подобного рода практики нет ни в одной образовательной системе развитых стран. Данное положение размывает систему образования. Его принятие в перспективе может привести систему образования к развалу и резкому снижению качества подготовки. Кроме того, включение данной формулировки в закон приведет к освобождению от налогов любого предприятия, организации и учреждения, осуществляющих образовательную деятельность».

А теперь рассмотрим эти, с позволения сказать, аргументы повнимательнее. Не слишком ли много в них передежек и подмены понятий? Не сводится ли основной их пафос к отстаиванию ведомственной монополии на образование?

*Первое.* Верно ли то, что предприятия, организации и учреждения будут вести образовательную деятельность «практически без ограничений»? Ведь лицензии на эту деятельность выдают им образовательные ведомства и их местные органы. А то, что субъектов образовательной деятельности станет больше, – что ж в том плохого? Даже если они будут «вести подготовку по программе высшего образования».

*Второе.* Указание на отсутствие подобного рода практики в развитых странах мира, по меньшей мере, лукаво. Вспомним хотя бы наши заводы-втузы. Что же касается товариществ с ограниченной ответственностью, часть которых и сегодня занимается образовательной деятельностью, то их действительно нет в мировой образовательной практике. Но ведь эту «теневую» форму образова-

тельной деятельности мы породили сами. Точнее – ее породил реальный образовательный спрос. И не от хорошей жизни. А из-за наших промахов и боязливых недоговоренностей в Законе «Об образовании».

*Третье.* Ведомства запугивали законодателей возможным «размыванием системы образования», ее «развалом» и «снижением качества подготовки». Но размывается и разваливается в данном случае не система образования, а ведомственная монополия на образование. Качество же подготовки гарантируется соответствующими статьями закона: например, статьей 33 – «Порядок создания и регламентации деятельности образовательного учреждения» и статьей 49 – «Возмещение ущерба, причиненного некачественным образованием».

Наконец, *четвертое* – относительно «освобождения от налогов любого предприятия, организации, учреждения, осуществляющих образовательную деятельность». Здесь тоже – лукавство или передержка. Ведь очевидно, что освобождению от налогов или льготному налогообложению (которых до сих пор нет) подлежит лишь та часть инвестиций названных юридических лиц, что вкладывается в образование. На привлечение таких вложений и был направлен пункт 4 статьи 40 закона, которая всегда вызывала ненависть Министерства финансов и в конечном итоге была уничтожена им в 2004 году в ходе подготовки печально знаменитого закона № 122 о все той же «монетизации» льгот.

Итак, ведомственный проект поправок, решая вопрос о негосударственном образовании, попытался было вдохнуть полной грудью. Но выдох оказался много слабее вдоха. Более того, образовательные ведомства, испугавшись радикализации их предложений со стороны Госкомимущества, незамедлительно дали полный ход назад.

Однако пойдем по порядку, оценивая достоинства и недостатки двух представленных законопроектов и взяв за основу рассмотрения первый, ведомственный проект как более полный и развернутый.

### *Шаг вперед*

Оба законопроекта 1994 года «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"» предпринимали (хотя и в разной мере и с разным успехом) определенную попытку привести закон в соответствие с требованиями жизни.

*Первое* из основных достоинств обоих законопроектов состояло в том, что они **устраняли расплывчатость формулировки**, приведенной в пункте 3 статьи 5 закона **о государственных гарантиях** в области образования. Именно эта расплывчатость, непроясненность того, в какой мере и на каких уровнях, ступенях образования гарантируется его бесплатность, явилась важнейшей причиной появления пресловутой 43 статьи новой Конституции Российской Федерации. Статьи, которая обескровила эти гарантии и резко сузила их сферу.

Пункт 2 этой статьи гласил: «Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и предприятиях». Но, во-первых, дошкольное образование никогда и ранее не было полностью бесплатным. И, во-вторых, – главное – из сферы названных гарантий каким-то чудом выпали учреждения среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования. Как видим, вторая основная причина рождения данной статьи – образовательная неграмотность ее авторов, их элементарное незнание или непонимание структуры образовательной системы (что также, как будет показано ниже, в значительной мере было предопределено весьма неясными, если не безграмотными формулировками закона).

*Второе* важное достоинство обоих законопроектов – **устранение из Закона «Об образовании» крайне вредного положения о конкурсном наборе в старшую ступень средней общеобразовательной школы**. Положение, которое неизбежно вызывало весьма тяжелые социальные последствия и которое, как уже отмечалось, было рождено буйной фантазией бывших господ депутатов (ст. 16, п. 3). Проект Федерального Собрания предлагал отныне установить конкурсный набор только в вузы. Образовательные ведомства полагали возможным сохранить такую систему набора и для средних общеобразовательных учреждений «с углубленным изучением предметов», то есть для профильных школ.

Это было действительно серьезное исправление закона. Но вместе с тем, в соответствии с принципом всеобщности образования, следовало бы подчеркнуть, что власти на местах **обязаны** обеспечить доступность полной средней общеобразовательной школы. Иными словами, – помимо профильных школ старшей ступени, школ с углубленным или повышенным изучением предметов, они должны обеспечить и создание в надлежащем числе школ данной ступени с общим образова-



тельным курсом. (Необходимость такого подхода к построению старшей ступени школы подчеркивалась мною и А.В. Петровским в нашей совместной статье, опубликованной в «Известиях» еще в январе 1988 года<sup>150</sup>.)

Выдумка о конкурсном наборе на третью ступень школы и, с другой стороны, – полная непрозрачность в законе различий между **обязательным и всеобщим** образованием, позволили местным властям, под прикрытием законодательства, по сути сворачивать именно данный, основной, общеобразовательный тип старшей школы. Отсюда – и тот огромный отсев учащихся, о котором говорилось ранее.

Ни ведомственный проект, ни проект Совета Федерации не заметили и соответственно не устранили этот коренной порок Закона «Об образовании» – отсутствие в нем различия понятий «*всеобщности*» и «*обязательности*» образования. Что также явилось следствием соответствующего белого пятна в государственном и обыденном сознании. Между тем такое различие было давно и доступно разъяснено, в частности и в известных документах ВНИКа «Школа» 1988 года, определивших идеологию и стратегию реформы российского образования.

Повторение – мать учения. Вспомним. **Обязательное образование** – это та ступень школы (в ряде стран – срок обучения), которые должны быть пройдены всеми гражданами. (У нас сегодня – обязательно основное общее среднее, то есть девятилетнее образование.) **Всеобщее образование** – та образовательная ступень, доступность которой гарантируется государством. Но при этом личность сохраняет за собой право воспользоваться или не воспользоваться данной гарантией. Воспользоваться сразу после завершения обязательного образования, либо позже.

До принятия новой Конституции Российской Федерации, с ее более чем спорной 43 статьей, мы имели *всеобщее (доступное и бесплатное) полное среднее образование*. Безграмотная *эта статья, все перемешав, фактически уравнила обязательность и всеобщность образования на уровне основной средней школы*. Эту мешанину еще предстоит расхлебывать, – надо только подобрать соответствующие юридические инструменты. Но первые важные шаги уже были сделаны. Общество и правительство оказались умнее законотворцев. И потому в Договоре об общественном согласии 1994 года было записано, что «органы государственной власти в субъектах Федерации обязуются содействовать сохранению системы бесплатного полного среднего, среднего специального и профессионально-технического образования...» (раздел II, п. 3 Договора об общественном согласии). Это краеугольное положение государственных гарантий в образовании в итоге должно быть учтено при переработке и 43 статьи Конституции и Закона «Об образовании».

На основании Договора об общественном согласии Президент Российской Федерации Б.Н. Ельцин сделал следующий, чрезвычайно весомый и значимый шаг к исправлению ошибки, допущенной в 43 статье Конституции. 8 июля 1994 года президент издал Указ, который, в силу его крайней важности и актуальности, следует воспроизвести полностью.

**У К А З**  
**ПРЕЗИДЕНТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**О гарантиях прав граждан Российской Федерации**  
**на получение образования**

В целях реализации Договора об общественном согласии, обеспечения гарантий прав граждан Российской Федерации на получение образования, сохранения интеллектуального потенциала страны и социальной защиты обучающейся молодежи **постановляю:**

1. Сохранить до принятия Федерального закона «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"» порядок получения бесплатного среднего (полного) общего и начального профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, предусмотренный Законом Российской Федерации «Об образовании» (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 1992, № 30, ст. 1779).

2. Обязать органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления совместно с родителями или лицами, их заменяющими, создать условия для получения детьми среднего (полного) общего образования.

3. Настоящий Указ вступает в силу с момента его опубликования.

**Президент**  
**Российской Федерации**  
**Б. Ельцин**

Москва, Кремль  
8 июля 1994 года  
№ 1487

<sup>150</sup> Всеобуч: от иллюзий к реальности // Известия. 1988. 9 января.

**Третье** продвижение рассматриваемых законопроектов «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"» – **попытка решения острого вопроса о приватизации образовательных учреждений**. Что было более чем своевременно в связи с начавшейся хищнической «прихватизацией» этих учреждений.

Авторы проектов предпочли, однако, самый простой вариант решения этого вопроса – категорический запрет приватизации (ст. 39, п. 13 обоих проектов). При этом они упустили из виду то, что, несмотря на такой запрет, приватизацию образовательных учреждений достаточно легко провести окольным путем – через их реорганизацию (ст. 34, п. 1) или ликвидацию, – например, «по решению учредителя или совета образовательного учреждения» (ст. 34, п. 4а). Желающие оплатить подобные операции всегда найдутся.

Правительство и здесь оказалось мудрее, понимая, что «прихватизацию» надлежит незамедлительно остановить, но нельзя останавливать процесс *разгосударствления образования*, который должен быть введен в нормальное, цивилизованное русло. Посему оно подправило образовательные ведомства и указало, что образовательные учреждения приватизации, в традиционном смысле этого слова, не подлежат до нормального законодательного решения вопроса о принципах, путях и механизмах разгосударствления и демонополизации системы образования.

Помимо устранения указанных коренных пороков Закона «Об образовании», представленные проекты вносили в закон и ряд локальных, но важных усовершенствований.

В проекте Совета Федерации наиболее значимым из них было закрепление за государственными, муниципальными образовательными учреждениями земельных участков «в бессрочное бесплатное пользование» (ст. 39, п. 1 проекта). Второе по значимости усовершенствование – введение ответственности работодателей «за повышение профессиональной квалификации работников, с которыми они находятся в трудовых отношениях», и положения о минимальных нормативах финансовых затрат предприятий на эти цели (ст. 40, п. 2).

Этим же проектом предусматривались: государственные гарантии «развития сети учреждений дополнительного образования для детей и юношества» и оказание им «материальной, в том числе финансовой поддержки» (ст. 40, п. 9 проекта); права регионов на установление дополнительных налогов и льгот, стимулирующих развитие образования (ст. 31, п. 2, подпункт «м»); защита от изъятия у образовательных учреждений не только неиспользованных годовых, но и квартальных и даже отпущенных на месяц финансовых средств (ст. 43, п. 3); четкое обозначение продолжительности рабочего времени педагогических работников – 36 часов в неделю (ст. 55, п. 5); введение (правда, ограниченного) права образовательных учреждений на установление испытательного срока для педагогов, принимаемых на работу (ст. 56, п. 2); возможность создания попечительских советов образовательных учреждений (ст. 35, п. 2).

Ведомственный проект тоже вводил ряд частных усовершенствований. К примеру, стремясь сохранить действенность вертикали исполнительной власти, он предлагал узаконить предложенный постановлением правительства от 9 января 1992 года порядок назначения и увольнения руководителей органов управления образованием субъектов Федерации по согласованию с Министерством образования (ст. 28, п. 20 ведомственного проекта).

Проект также давал новую, более соответствующую реалиям современной жизни трактовку дополнительного образования, включая в него дополнительное профессиональное образование и «переподготовку граждан в целях получения ими дополнительных знаний», необходимых «для выполнения нового вида профессиональной деятельности». При этом более адекватным становился и взгляд на каналы получения дополнительного образования. Помимо традиционных учреждений дополнительного образования, в качестве таких каналов признавались теперь и обычные образовательные учреждения, и «образовательные подразделения предприятий, организаций, и учреждений» (здесь явное противоречие с упомянутыми ранее возражениями образовательных ведомств Госкомимуществу), и индивидуальная педагогическая деятельность (новая редакция ст. 26 в ведомственном проекте).

Таким образом, шаг вперед в исцелении Закона «Об образовании» от благоприобретенных в ходе его законодательного оформления пороков и недостатков очевиден. Вносимые усовершенствования были значимы и весомы. Они во многом восстанавливали идеологию, концепцию и первоначальный текст закона, предложенные его разработчиками весной 1991 года. И одновременно – учитывали некоторые из требований, выдвинутых в последнее время жизнью. Однако сделанные мной оговорки – «во многом» и «некоторые» – не случайны. И восстановление исходной концепции закона, и учет требований жизни в рассматриваемых проектах были паллиативны, а потому – неполноценны.

## Остановка

Основное отличие существовавшего текста закона от его изначального варианта, представленного в 1991 году разработчиками, – громоздкость этого текста, его перенасыщенность ограничениями и регламентациями, которых не было в исходном законопроекте. Разработчики этого законопроекта, как уже отмечалось, исходили из презумпции вменяемости субъектов образования и из посылки, что чем больше ограничений в законодательстве, тем скорее оно умирает. И напротив, чем более в нем воздуха, тем дольше оно живет. Кроме того, разработчики не могли не учитывать внутренние закономерности функционирования и развития образования, специфику живой образовательной ткани, которая в советские времена всегда воспринималась лишь как пассивный объект социальной, политической и идеологической хирургии.

Эти закономерности и эта специфика, напротив, вовсе не учитывались законодателями, которые работали с Законом «Об образовании» сугубо технократически, – как с машиной, жестко выстраивая ее металлическую конструкцию, ее отдельные механические элементы. Эти элементы имели большей частью характер административно-ограничительных норм, регламентирующих положений. Впрочем, данное стихийное бедствие не стоило драматизировать, ибо существует определенная «диалектика нормы». Любую норму можно рассматривать и как ограничение инициативы «низов» и как предохранитель от произвола «верхов». Важно было сделать акцент на последнем. И, кроме того, важно было устранить в ходе пересмотра закона излишние ограничения и одновременно – непроясненность, спорность, а подчас и безграмотность многих дефиниций закона, его понятийного и терминологического аппарата.

Об одной из таких непроясненностей выше уже шла речь – отсутствие различия «всеобщего» и «обязательного» образования. Не менее существенной была и другая – искусственное смешение уровней, ступеней образования с «образовательными программами» (ст. 8, 9, 17, 19, 20, 27 и др. Закона «Об образовании»). Это скорее уже даже не непроясненность, а следствие безответственного законодательного волюнтаризма, когда при раскрытии понятия «система образования» ирреальное – образовательные программы и государственные стандарты (которые существовали еще только в воображении или на бумаге) смешивалось с реальным – сетью образовательных учреждений, органами управления образованием и т.д. (ст. 8). Другой столь же опасной стороной такого волюнтаризма было искусственное ограничение каждого типа образовательного учреждения только одной «образовательной программой», что в итоге привело к преследованиям, например, ПТУ за попытки выйти за пределы программы начального профессионального образования в сферу программы средней специальной школы (о чем речь пойдет далее).

Все это упускали рассматриваемые законопроекты. Как упускали они и многое другое из того, что неоправданно было внесено бывшими законодателями в исходный текст Закона «Об образовании». Приведу только три примера.

*Пример первый.* В пункте 3 статьи 41 Закона была введена порочная установка на **самофинансирование** (хорошо еще, что не самокупаемость) образовательных учреждений. Это – чистой воды «южакловщина» (если вспомнить предложения С.Н. Южакова о самофинансировании так называемых сельских гимназий для крестьян, высказанные им в 1897 году в сборнике «Вопросы просвещения»). Это одновременно – и поле для злоупотреблений, в частности, – для выталкивания государственных и муниципальных образовательных учреждений из бюджета. Неплохой подарок «экономическим рационалистам» из Минфина.

*Второй пример* – вопрос о так называемой защищенности расходных статей образовательного бюджета. В законе предусматривалась защищенность «соответствующих» расходных статей этого бюджета (ст. 40, п. 2). Каких именно – оставалось неясным. Но, во-первых, понятие «защищенности» и «незащищенности» расходных статей уже утвержденного бюджета – не более чем плод хитроумной аппаратной фантазии финансистов. А во-вторых, если уж защищать, то не утвержденные расходные статьи бюджета, а социально гарантированные нормативы на обучение одного учащегося (воспитанника) в соответствующем типе образовательного учреждения. Что и было предусмотрено в исходном варианте закона.

*Третий пример.* Определение гарантий государства на выделение фиксированной доли расходов на образование. В исходном законопроекте предусматривался так называемый релейный метод защиты образовательной системы. С одной стороны, устанавливались социально гарантированные нормативы на одного учащегося (воспитанника), с другой, – нижний предел фиксированной доли государственного бюджета, выделяемой на нужды образования. Таким образом, если сокращался бюджет, уменьшить расходы на образование было затруднительно, ибо тому препятствовали установленные социально гарантированные нормативы.

В принятом в 1992 году тексте закона доля расходов на образование исчислялась не от бюджета, а от национального дохода – не менее 10% (ст. 40, п. 2). В первоначальных поправках образовательных ведомств 1994 года предлагалось вести отсчет уже не от национального дохода (это понятие устарело), а от валового внутреннего продукта – не менее 7%. (Правительство, рассмотрев проект, в итоге вернулось к национальному доходу.) Одновременно в тех же поправках для высшей и средней профессиональной школы устанавливалась иная система отсчета. На нее намечалось выделять не менее 4% от федерального бюджета (ст. 42, п. 2 ведомственного проекта). Эта двойная бухгалтерия, необъяснимый «долевой дуализм» свидетельствовали лишь о несогласованности действий образовательных ведомств, и ничего, кроме сумбура, в порядок финансирования системы образования не вносили.

Аналогичная ситуация с двойной системой отсчета воспроизводилась и в проекте Совета Федерации. Но здесь все было еще более запутано и замудрено. Определяя порядок выделения ассигнований для высшей школы, проект предлагал финансировать за счет средств федерального бюджета обучение в государственных вузах «не менее 160 студентов на каждые 10 тысяч человек, проживающих в Российской Федерации» (ст. 40, п. 2 проекта). Кто провел и обосновал эти расчеты? Или они – среднепотолочные? Почему 160, а не 150 или 170 студентов «на 10 тысяч человек»? Это оставалось неясным. В итоге в окончательном тексте исправленного закона указывалась цифра 170 (п. 2 ст. 40 закона).

Говоря о системе отсчета доли расходов на образование, нельзя было не учитывать, что размер и национального дохода, и валового внутреннего продукта определяется в основном по итогам года. Бюджет же имеет установочный характер, и потому все расчеты целесообразнее вести, ориентируясь на него. Не случайно в Рекомендациях парламентских слушаний от 14 июня 1994 года был восстановлен изначальный смысл данной статьи Закона «Об образовании» и предусмотрено исчисление доли расходов на образование именно от бюджета – на федеральном уровне не менее 6% расходной части федерального бюджета (п. 3.1 Рекомендаций).

К такой же системе отсчета первоначально склонялось и правительство. Хотя при этом оно выражало сомнения в том, надо ли вообще фиксировать долю расходов бюджета на образование. В своем постановлении от 30 июня 1994 года, в основном одобрявшем представленные образовательными ведомствами поправки к Закону «Об образовании», правительство поручило «решить вопрос о целесообразности установления данным законом фиксированной доли расходов из федерального бюджета на образование». В итоговом тексте закона 1996 года сохранялся принятый ранее отсчет доли расходов на образование от национального дохода (п. 2 ст. 40).

***Теперь о том, как и в какой мере предложенные проекты решали актуальные вопросы, поставленные жизнью.***

***В проектах не было ни слова, к примеру, о таких насущных проблемах, как:***

– необходимость введения органов управления образованием в состав учредителей образовательных учреждений, что следовало бы записать в пункт 1а статьи 11 закона и что крайне важно в связи с нараставшими притязаниями Госкомимущества на перевод этих учреждений в свою собственность;

– не менее острая необходимость четкого разъяснения вопроса об аренде собственности, закрепленной за образовательными учреждениями (ст. 39, п. 11), где обнажилась в последнее время масса злоупотреблений;

– открытие путей для совмещения бюджетов разных уровней, без чего невозможно многоканальное финансирование системы образования и использование региональных средств для поддержки и развития образовательных учреждений федерального подчинения (возможное дополнение к ст. 41 закона);

– устранение надуманного, невыполняемого и не выполнимого в реальной жизни ограничения, которое внесено в пункт 2 статьи 50 Закона «Об образовании», где говорится, что только «совершеннолетние граждане Российской Федерации имеют право на выбор образовательного учреждения и форм получения образования». А как же с этой точки зрения расценивать тот выбор, который делают несовершеннолетние выпускники основной общеобразовательной школы, поступая в старшую ступень школы разного профиля, в ПТУ и т.д.? Или – разрешенное законом право на домашнее образование, самообразование, экстернат (ст. 10, п. 1 закона)?

Обходили законопроекты и давно назревший вопрос о переводе оперативного управления и финансирования системы профессионально-технического образования с федерального уровня на уровень субъектов Федерации. Такой перевод, способствующий оптимизации деятельности профессионально-технических учебных заведений в соответствии с быстро меняющимися условиями жизни

и повороту этих заведений лицом к потребностям регионов, был предусмотрен постановлением правительства от 29 октября 1992 года и отчасти осуществлен. Однако это решение правительства подверглось отмене (не без участия нового руководства Министерства образования) постановлением бывшего Верховного Совета от 29 января 1993 года.

### *Два шага назад*

Впрочем, в предложенных законопроектах были очевидны не только остановка и отставание от жизни. Хуже – очевидно было явное попятное движение, что не могло не настораживать.

Возьмем, к примеру, уже неоднократно упоминавшееся **нормативное финансирование** на одного учащегося (воспитанника). Ведомственный проект отказывался от этого основополагающего элемента Закона «Об образовании» и образовательной реформы в целом (ст. 41, п. 2). Но возможны ли тогда введение нового экономического механизма в образование и сама образовательная реформа в ее базисном, экономическом основании? Вряд ли.

Министерство финансов в своих замечаниях выступило против этого явного контрреформаторского шага. Не предусматривал его и проект Совета Федерации.

В той же экономической части закона ведомственные поправки делали еще один, 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.

Это предложение в конечном итоге было изъято из текста ведомственного законопроекта при внесении его в правительство. Вероятно, не без влияния резкой критики данной поправки автором настоящей книги на парламентских слушаниях 13–14 июня 1994 года и не менее резкой критики Е.А. Ямбурга, В.С. Иловского и других участников слушаний в адрес правительства за бездействие в решении общей проблемы налогов применительно к образованию. Однако Минфин тогда продолжал настаивать, а сегодня, как уже отмечалось, и вовсе устранил из закона все положения, которые касаются налоговых льгот для сферы образования (ст. 40, пп. 3, 4, 5, 6).

Существенный шаг назад – в сторону унитаризма в образовании – делал ведомственный проект 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 году Базисном учебном плане (аббревиатура – БУП, которая, в силу чрезмерной регламентации названного плана, расшифровывалась некоторыми острословами как «боевой устав пехоты»). Но об этом – отдельный разговор.

Указанная тенденция была тем более, мягко говоря, странна, что в соответствии с новой Конституцией Российской Федерации значительно расширились права ее субъектов в сфере образования. Оба рассматриваемых проекта не учитывали эту новую реальность, не отражали существенных изменений, происходивших в конституционном и федеративном устройстве страны. Мало того, оба проекта шли против течения этих изменений. Хотя каждый – по-своему. Проект Совета Федерации, например, существенно урезал компетенцию субъектов Федерации, исключая из закона их полномочия по «принятию правовых актов в области образования» (ст. 29, п. 2б).

Нетрудно и далее приводить примеры попятного движения рассматриваемых проектов. Но от мечу еще лишь одну тенденцию – **тяготение к возврату административно-командных норм в образование и в управление образованием**. Чтобы убедиться в этом, достаточно было просмотреть новую редакцию статьи 42 закона в ведомственном проекте, с ее «контрольными цифрами» по приему студентов и др. (Вообще предложенная редакция этой статьи весьма мало напоминала положение закона. Она скорее была похожа на лоскутное нормативное одеяло, сшитое из сиюминутных мер, которые либо уже реализованы, либо могут быть реализованы указами президента и постановлениями правительства.)

Или сделанная ведомствами, казалось бы, безобидная вставка одного слова – *«только»* – в пункт 2 статьи 24 Закона «Об образовании». Теперь этот пункт звучал так: «Высшее профессиональное образование может быть получено *только* в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (высших учебных заведениях)». А как же, к примеру, экстернат (о котором говорилось в п. 1 ст. 10 закона)? Смог бы при новых условиях, например, В.И. Ульянов сдать экстерном экзамены в университете?

Не менее красноречива была и новая редакция статьи 37, включенная в тот же ведомственный проект. Образовательные ведомства здесь форсированно наращивали свою экспансию в сфере пол-

номочий других министерств и ведомств. Эти другие министерства и ведомства теперь не могли создавать органы управления подчиненными им образовательными учреждениями без согласования с «экспансионерами», которые, помимо того, устанавливали (!) и компетенцию этих органов (ст. 37, п. 3 и 6 ведомственного проекта).

Стоило ли затевать поправки к Закону «Об образовании», глядя и шагая назад? Можно, конечно, было предположить, что это – оплошность, недоразумение. Но можно было и спросить, – кому все это выгодно?

Итак, в какую же сторону шагали представленные в 1994 образовательными ведомствами и Советом Федерации проекты поправок к Закону «Об образовании»? Вперед или назад?

Традиционно: «шаг вперед – два шага назад». Посему нельзя было не согласиться с Комитетом по образованию, науке и культуре Государственной Думы в том, что и тот, и другой законопроект неприемлемы, что необходимо готовить третий вариант проекта поправок.

Но еще более необходимо было другое – главное: 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.

### ОТКЛОНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕННЫХ ПОПРАВOK. ПРОЕКТ СОГЛАСИТЕЛЬНОЙ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ

Итак, было очевидно, что новый, третий вариант проекта поправок мог быть удачнее лишь при одном условии – устранении келейности, закрытости его подготовки, привлечении к работе над ним общественных сил, в том числе и из сферы образования. Это условие было соблюдено. И в начале 1995 года мы имели новый, подчеркну, **принципиально новый** законопроект (хотя и с тем же названием), который **кардинально** отличался от двух предшествующих. Рассмотрение этого законопроекта было проведено 24 февраля 1995 года на совместном заседании Комитета Государственной Думы по образованию, науке и культуре, Комитета Совета Федерации по вопросам науки, культуры и образования и представителей правительства, с участием экспертов и представителей образовательной общественности.

Участники заседания в подавляющем своем большинстве поддержали новый законопроект. И это было знаменательно, поскольку он не только сохранял идеологию и основные принципы существовавшего закона, не только значительно очищал его от деформаций и напластований, внесенных бывшим Верховным Советом, возвращая текст закона к исходному замыслу, но и существенно продвигал его вперед. Продвигал, исходя из логики развития образовательной реформы и требований жизни.

Правда, в этом отношении было сделано не все, что можно было сделать. Присутствовал и ряд ухудшений текста закона, причем весьма существенных. Сохранялись и многие из прежних опасностей, особенно в тех вариантах поправок, на которых настаивал Совет Федерации, – это относилось опять же прежде всего к обузданию негосударственных образовательных учреждений. Но пойдем по порядку, рассмотрев сначала то, что удалось, а потом, – что не удалось сделать.

#### *Расчистка завалов*

Для того, чтобы был ясен подход к подготовке нового законопроекта «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"», есть смысл привести *основные принципы его разработки*, сформулированные согласительной рабочей группой. (В ее состав вошли представители Государственной Думы, Совета Федерации, образовательных ведомств и педагогической общественности.) Вот эти принципы:

Закон Российской Федерации в своей основе остается прогрессивным законом. Поэтому при работе над внесением изменений и дополнений следует исходить из этого закона и его структуры.

1. Образование должно осуществляться в интересах личности, общества и государства. Поправки не должны превращать нормы закона в декларации, особенно там, где вопрос касается государственных гарантий не просто выживания, а развития образования.

2. В законе задаются политические направления развития системы образования, прежде всего, приоритетность сферы образования и обеспечение социальных гарантий реализации прав граждан на образование.

3. Поправки не должны ущемлять прав и возможностей граждан, содержащихся в действующем законе.

4. Поправки не должны ущемлять демократических свобод образовательных учреждений в осуществлении образовательного процесса.
5. Закон должен четко определять отношения между субъектами системы и оптимальное взаимодействие всех ее элементов.
6. Закон должен отражать автономность и саморазвитие субъектов образовательной системы.
7. Закон должен предполагать полномочия разного уровня компетенции.
8. В законе должны быть четко прописаны отношения собственности, арендных (экономических) отношений.
9. Все, что мешает развитию системы образования и ее элементов, субъектов, должно встретить труднопреодолимый фильтр.
10. В законе не должно быть заведомо невыполнимых формулировок.

**Скажу сразу: эти принципы были в основном выдержаны. И потому – закон выжил, шагнул вперед.** Однако работа по реализации названных принципов в законодательном тексте была не из легких. Согласительной рабочей группе предстояло прежде всего расчистить завалы на подходах к закону. Эти завалы были созданы главным образом **ведомственными поправками, основная часть которых имела, повторю, явно неконструктивный, реставрационный характер.**

Об объеме проделанной работы свидетельствовала элементарная арифметика. Из 130 ведомственных поправок было принято 19, оставлено как вариант 8 статей, не принято 103, то есть 79,2% предложенных поправок.

О качестве же этой работы можно судить по характеру отклоненных ведомственных поправок (к указанным ниже статьям). **Не состоялись, к примеру, попытки образовательных ведомств, предполагавшие:**

- отстранение законодательной, представительной власти от ключевых вопросов управления образованием (формирование и осуществление федеральной образовательной политики, правового регулирования отношений в области образования и др. – преамбула к ст. 28) и экспансию в сферу полномочий других министерств и ведомств (предложенная редакция ст. 37, пп. 3, 6). Как видим, приватизировав государственную политику в сфере образования, образовательные ведомства вошли во вкус;

- отказ от нормативного финансирования на одного учащегося (ст. 28, п. 166 и ст. 41, п. 2) и от освобождения образовательных учреждений от всех видов налогов, включая плату за землю (ст. 40, п. 3);

- унитаризацию образования, нивелирование его национальных особенностей путем замены «национально-регионального компонента» государственных образовательных стандартов только «региональным компонентом» (ст. 7, п. 1; ст. 29, п. 2е);

- ограничение компетенций региональных государственных и местных органов управления образованием (предложенная редакция ст. 37, п. 5), в частности, устранение права передачи на места функций по лицензированию образовательных учреждений – ст. 33, п. 7. (Хотя и в новом законопроекте вариант ведомств продолжал настаивать только на своем праве лицензирования этих учреждений (ст. 28, п. 8.);

- ограничение прав образовательных учреждений за счет: а) придания «типовому положению о соответствующем типе и виде образовательного учреждения» (то есть примерному, ориентировочному документу) законодательной силы (ст. 32, п. 1; ст. 35, п. 1); б) замены инспектирования контролем (предложенная редакция ст. 38, п. 2 вместо действующей ст. 30, п. 7, которую намеревались снять); в) законодательного закрепления жесткой регламентации порядка разработки учебных планов, годовых календарных учебных графиков, расписаний занятий только «на основе примерных (базисных) учебных планов» (ст. 15, п. 1) и т.д.

В последнем предложении ведомств был, что называется, – «двойной нонсенс». По закону и по жизни. Во-первых, коль скоро базисные учебные планы – **примерные**, как они могут закрепляться законом? И, во-вторых, в реальной жизни школы эти планы, мягко говоря, вызвали огромное количество вопросов, к которым давно пора было бы прислушаться.

Новый проект поправок к закону устранял и множество других, скажем так, неадекватных предложений ведомств. Например: попытки введения неопределенных правовых норм типа «государственные требования» (ст. 7, п. 3; ст. 33, п. 16; ст. 38, п. 2), которые можно толковать широко и вольготно, вплоть до оправдания любого произвола; намерение отказаться от ежегодного представления палатам Федерального Собрания и публикации Доклада правительства о ходе реализации Федеральной программы развития образования, что сужало сферу ответственности ведомств, а заодно – и поле информированности общественности о состоянии образования (к слову, за все годы существования Закона «Об образовании» такие доклады не представлялись и не публиковались **ни разу**);

стремление министерств снять с себя заботы за «организацию и координацию» материально-технического обеспечения этой программы (ст. 28, п. 9) и многое другое.

Можно было бы и далее удлинять этот список. Но остановимся, пожалев читателя. И так, здесь и далее, реестр перечисляемых статей и утомительно сверяемых поправок безмерно просторен. Но не могу, однако, в этой связи не вспомнить следующие слова редакции газеты «Первое сентября» в предисловии к одной из многих статей в защиту Закона «Об образовании»: «Мы редко читаем законы, они далеки от нас и хитроумны. Но... незачем говорить, *как важны для нас каждая строчка, каждое слово в Законе "Об образовании"*»<sup>151</sup>.

Важны. Ибо они определяют нашу образовательную жизнь. Если хотите, – судьбу образования. И потому рискну еще раз утомить читателя. Рискну, дабы показать, от каких реальных угроз ушел в тот период Закон «Об образовании», а с ним – и само образование. (Но через десять лет, повторю, антисоциальное правительство М.Е. Фрадкова догнало и оскопило закон.)

### *Противостояние*

В 1995 году в ходе борьбы вокруг нового законопроекта образовательные ведомства вынуждены были согласиться с очистительными усилиями согласительной рабочей группы и принять текст нового проекта, выдвинув лишь восемь замечаний. Главное из этих замечаний – расхождение ведомств во взглядах с Федеральным Собранием на Государственную аттестационную службу, о чем речь пойдет ниже.

Из остальных замечаний три следовало признать правомерными: 1) предложение принять более полную и развернутую редакцию статьи 42 – «Особенности экономики высшего и среднего профессионального образования»; 2) включение средних специальных учебных заведений в предлагаемую квоту федеральных расходов на вузы (ст. 40, п. 2), что было выгодно и ССУЗам и бюджету; 3) изменение порядка расчета денежной компенсации, предусмотренной пунктом 8 статьи 55 закона с целью содействия обеспечению педагогических работников книгоиздательской продукцией и периодическими изданиями. Ведомства предлагали исчислять эту компенсацию не в процентах к должностному окладу (зарплате) – 10%, а в размерах минимальной оплаты труда: для работников вузов – полтора минимума, для остальных – один. И это было более оптимально.

Предложение образовательных ведомств о разделении в пункте 4 статьи 12 закона учреждений дополнительного образования на два типа – «учреждения дополнительного профессионального образования» и «учреждения дополнительного образования детей» также было оптимальным и уже получило реализацию в тексте законопроекта. Что же касается трех остальных предложений, то они вызвали существенные сомнения.

Два из этих предложений, связанные с лицензированием образовательных учреждений, так или иначе ограничивали их права и ужесточали процедуру лицензирования. Ведомства пытались ввести в пункт 9 статьи 33 закона отсутствующую норму – об экспертизе при лицензировании соответствия «уровня предлагаемых образовательным учреждением основных и дополнительных образовательных программ целям и задачам обучения». Хотя в этом пункте закона было однозначно записано, что «содержание, организация и методики образовательного процесса предметом экспертизы не являются». С другой стороны, ведомства предлагали снять пункт 10 той же статьи как якобы неработающий в условиях «многообразия типов и видов образовательных учреждений».

Между тем этот пункт статьи 33 закона существенно защищал образовательные учреждения от возможных злоупотреблений при их экспертизе. Напомню его: «Требования экспертизы не могут превышать среднестатистических показателей для территории, на которой зарегистрировано образовательное учреждение». Нужны ли комментарии, кому было выгодно устранение из закона этого положения?

Последнее замечание образовательных ведомств было направлено против предложенного Советом Федерации варианта пункта 1 статьи 20 «Реализация профессиональных образовательных программ». Можно было спорить по поводу этого варианта, но содержательно. Мне лично он не представлялся неприемлемым. (Он был шире, чем в законе, поскольку включал в себя проблему переподготовки кадров, и его можно было бы принять хотя бы с тем, чтобы увеличить поле компромисса с проектом Совета Федерации при устранении главного расхождения – в вопросе о негосударственных образовательных учреждениях.) Но мне представлялся абсолютно неприемлемым основной аргумент ведомств, используемый для отторжения этого варианта. Вот сей аргумент: «Вариант Совета Федера-

---

<sup>151</sup> Первое сентября. 1994. 20 августа (выделено мной. – Э.Д.).



ции ведет к получению высшего образования в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования, что противоречит ст. 24 Закона "Об образовании"».

Во-первых, что же плохого в том, что возможности получения высшего образования расширялись? А во-вторых, ведомства явно лукавили: никакого противоречия с законом здесь не было. Если бы в пункт 2 указанной статьи им удалось внести то, что они предлагали ранее, – безобидное словечко «только», тогда высшее образование надлежало бы получать **только** в вузах. Но эта маленькая хитрость не прошла, и посему, повторю, никакого противоречия с законом в данном случае не имелось.

Но все это, однако, частности. Принципиальным оставалось только одно – расхождение – ведомств и Совета Федерации в вопросе о **Государственной аттестационной службе**. Впрочем, и оно не казалось мне принципиальным. Это было, скорее, расхождение в вопросе о том, когда создавать такую службу – сейчас или позднее, после проработки ее концепции, ее целей, задач, функций, принципов организации и т.д.

Безусловно, **независимая** аттестационная служба необходима. Это подтверждает и мировая практика. Но у меня простой вопрос – *должна ли эта служба быть чисто государственной?* Могут ли одни чиновники защищать, спасать, как некоторые говорят, образование от других чиновников. Ведь, перефразируя известную мысль основоположника ленинизма, можно сказать, что у разных чиновников между собой гораздо больше общих интересов, чем у них всех с образованием...

Другое дело, если **независимая** аттестационная служба будет иметь **государственно-общественный характер**. Но именно этого-то и не было в существующем тексте закона (в отличие от изначального его варианта), равно как – и в новом думском варианте законопроекта о поправках. А ведь этот момент – **ключевой**. От того, принимаем мы его или нет, зависит сама суть дела: создаем ли мы в образовании еще одну бюрократическую структуру – контролеров над контролерами, инспекторов над инспекторами или развиваем столь трудно восходящие на нашей промерзлой почве ростки общественного участия в управлении образованием.

Да, в искаженном, чисто государственно-чиновническом виде положения о Государственной аттестационной службе вошли в утвержденный в 1992 году текст закона. Субъективные мотивы этого очевидны и отчасти извинительны: многие бывшие депутаты видели в этой службе для себя запасной аэродром. Я понимаю, что эти мотивы – вечны. Но какова объективная реальность? Во-первых, явно порочной была сама «государственно-чиновническая», а точнее бюрократическая идея такой службы. И во-вторых, на основе именно этой идеи такая служба в весьма кургузном виде, по сути, внутри самого образовательного ведомства, была создана только десять лет спустя – в 2004 году.

Невозможность создания «вдруг» названной службы понимали и депутаты в 1992 году, отложив «вступление в силу» касающихся ее статей на неопределенный срок – «по мере развертывания государственной аттестационной службы». (Постановление Верховного Совета Российской Федерации «О порядке введения в действие Закона Российской Федерации "Об образовании"» от 10 июля 1992 года, № 3267-1, п. 2.) Это же хорошо понимали и депутаты в 1995 году, предполагавшие развернуть ее «где-то годика через три». Но при этом они выдвигали в защиту такой службы следующий аргумент: надо сохранить ее хотя бы в идеале, иначе к ней трудно будет вернуться.

Однако и замысел, и конечный результат – создание указанной службы были весьма далеки от идеала. Нам ли забывать, к чему ведут разного рода навязываемые сверху идеалы в реальных условиях российской жизни?

Каков же вывод? Он был очевиден. Не спешить с навязыванием сверху аттестационной службы и детально проработать все аспекты ее создания, – но не в государственной, а в *независимой государственно-общественной логике*. И после этого вводить ее либо отдельным законом, либо путем поправок к Закону «Об образовании».

Этот подход представлялся продуктивным, особенно если опираться на те десять названных выше принципов работы над законопроектом, которые провозгласила сама согласительная рабочая группа Думы. Перечитаем их еще раз. Первый из этих принципов гласил: «Поправки не должны превращать нормы закона в декларации». Десятый: «В законе не должно быть заведомо невыполнимых формулировок».

Полагаю, что такой подход, помимо содержательного, имел еще и существенное тактическое значение. Во-первых, он помогал снять все более назревавший клинч Думы и образовательных ведомств, который способен был похоронить всю проделанную, огромную работу, что вновь поставило бы Закон «Об образовании» под угрозу. И во-вторых, он способствовал объединению думских и правительственных усилий на главном, к сожалению, еще остававшемся фронте борьбы – борьбе за сохранение **негосударственных образовательных учреждений**.

Здесь позиции Комитета по образованию, науке и культуре Государственной Думы и правительства были едины. Но варианты поправок, предложенных в 1994 году, на которых продолжали настаивать некоторые представители Совета Федерации (о них мы говорили ранее), сохраняли опасность похорон негосударственников по первому разряду.

### ***Продвижение вперед***

Итак, новый законопроект, подготовленный согласительной рабочей группой, не только расчистил завалы прежних ведомственных поправок, не только вступил в противостояние с предложениями Совета Федерации, уничтожающими негосударственное образование. Он оказался открытым для внесения в Закон «Об образовании» лучшего из того, что предлагали ведомственный и сенатский проекты. И кроме того, этот законопроект сделал самостоятельный, внушительный шаг вперед, что особенно важно.

В первую очередь необходимо отметить, что из прежних проектов в новый вошли две фундаментальные поправки, которые были предложены и образовательными **ведомствами и Советом Федерации**. *Первая*, – закрепляющая гарантии прав граждан в области образования и устраняющая расплывчатость формулировки этих гарантий, данной в пункте 3 статьи 5 существовавшего текста закона, о чем говорилось ранее. И *вторая* фундаментальная поправка – *устранение* из Закона «Об образовании» крайне вредной новации, внесенной бывшими депутатами, которой не было в исходном тексте закона. А именно – *положения о конкурсном наборе в старшую ступень средней общеобразовательной школы* (ст. 16, п. 3). Последствия этого шага, в том числе социальные, как уже отмечалось, были очевидны: огромное поле злоупотреблений, массовая селекция учащихся, их возрастающий отток из школы. В итоге сокращение доступности школы привело к социальным напряжениям, к снижению общего уровня образованности молодежи.

Из предшествующего проекта **Совета Федерации** в новый законопроект были введены и такие две важнейшие поправки: 1) закрепление за государственными, муниципальными образовательными учреждениями земельных участков «в бессрочное бесплатное пользование» (ст. 39, п. 1) и 2) введение в пункт 4 статьи 40 положения об ответственности работодателей «за повышение профессиональной квалификации работников, с которыми они находятся в трудовых отношениях». (Правда, оставалось неясным, о какой ответственности будет идти речь.)

Из этого же проекта в новый текст были включены: государственные гарантии «развития сети учреждений дополнительного образования для детей и юношества» и оказание им «материальной, в том числе финансовой поддержки» (ст. 40, п. 9); права регионов на установление дополнительных налогов и льгот, стимулирующих развитие образования (ст. 31, п. 2, подпункт «м»); защита от изъятия у образовательных учреждений не только неиспользованных годовых, но и квартальных и даже отпущенных на месяц финансовых средств (ст. 43, п. 3); введение права образовательных учреждений на установление испытательного срока для педагогов, принимаемых на работу (ст. 56, п. 2); возможность создания попечительских советов образовательных учреждений (ст. 35, п. 2) и др.

**Из ведомственных предложений**, сохраненных в новом тексте законопроекта, в содержательном плане следует отметить еще две поправки, которые согласительной рабочей группой были оставлены как вариант статей закона (остальные поправки имели большей частью редакционный характер).

*Первая существенная поправка* – расширение сферы социальных гарантий работников образования, в частности, закрепление за ними права «на бесплатную жилую площадь с отоплением и освещением в сельской местности, рабочих поселках (поселках городского типа), преимущественное предоставление жилой площади» (ст. 55, п. 5).

*Вторая поправка* снимала надуманное положение, которого не было в изначальном тексте проекта Закона «Об образовании», о включении руководителя государственного, муниципального учреждения «в штат государственного, муниципального органа-учредителя образовательного учреждения» (ст. 35, п. 5). Позитивный смысл этой поправки был очевиден. И о ней, может быть, даже не стоило бы упоминать, если бы Совет Федерации в своем варианте этой статьи закона не настаивал на сохранении данного противоестественного положения, направленного только на раздувание штатов управленческого персонала.

Вместе с тем, помимо включения в свой корпус всего наиболее ценного из предшествующих проектов, *новый законопроект*, как уже отмечалось, *добился собственного, крупного продвижения вперед*. Здесь прежде всего необходимо отметить *следующие вновь вносимые поправки*: введение ежеквартальной индексации нормативов и, что не менее важно, абсолютных размеров финансиру-

ния образовательных учреждений (ст. 40, п. 2); предоставление права этим учреждениям самостоятельно устанавливать не только размеры доплат, надбавок и премий своим работникам, но и размеры их должностных окладов, ставок (ст. 54, п. 4); допустимость платных и других дополнительных образовательных услуг только на договорной основе (ст. 13, п. 1.5 ж; ст. 14, п. 6); защита студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений в случае прекращения деятельности этих учреждений (ст. 50, п. 18); введение права на неоднократное бесплатное получение профессионального образования «по направлению службы занятости, в случае потери возможности работать по профессии, специальности вследствие профессионального заболевания и(или) инвалидности» (ст. 50, п. 7) и т.д.

В целом новый законопроект был направлен на устранение различных ограничений прав граждан и образовательных учреждений. Единственное, пожалуй, исключение из такого, безусловно плодотворного подхода представляла собой поправка, вносимая в пункт 20 статьи 33 закона. Она предусматривала, что «первая аттестация вновь созданного образовательного учреждения может проводиться по его заявлению после первого выпуска обучаемых, но не ранее, чем через три года после получения лицензии». Кроме этой поправки, все остальные имели разрешительный, а не запретительный характер.

### *Торможение и срывы*

Можно было, конечно, исходить из известной посылки: хорошего понемножку. Но, очевидно, здесь не тот случай. И потому есть смысл остановиться на том, **что было недоделано и что явно провалено в новом законопроекте.**

*Главное – это отказ от преодоления жесткого разделения государственного и негосударственного в образовании,* отсутствие указания на то, что по своим организационно-правовым формам образовательные учреждения **могут быть** как государственными и негосударственными, так и **смешанными** (ст. 12, п. 3). Хотя в пункте 1 статьи 11 сохранялась норма действующего закона, допускающая «совместное учредительство образовательных учреждений». Это было очевидное противоречие, если не стремление спрятать голову под крыло.

На первый взгляд могло показаться, что данное предложение – мелочь. Подумаешь, только одно слово вставить в перечень организационно-правовых форм образовательных учреждений – **«смешанные»**. Но на самом деле, как уже отмечалось, это – **фундаментальная поправка**, закрепляющая и стимулирующая те позитивные процессы, которые уже идут в жизни. Поправка, укрепляющая одну из ключевых позиций общей идеологии российской образовательной реформы – всемерное содействие развитию государственно-общественных и общественно-государственных форм в образовании.

*Кроме того,* в новом законопроекте, как и в проектах 1994 года, вновь: весьма прямолинейно решался вопрос о приватизации в сфере образования, при этом приватизация опять неправомерно отождествлялась с разгосударствлением образования; сохранялась введенная бывшими депутатами Верховного Совета установка на самофинансирование образовательных учреждений (п. 1 ст. 41), а также надуманное, невыполнимое и невыполняемое в реальной жизни ограничение в пункте 2 статьи 50 Закона «Об образовании», где право «на выбор образовательного учреждения и форм получения образования» предоставлялось только **«совершеннолетним гражданам»**. Хотя известно, что выбор дети делали с первых своих шагов в школе.

Был и еще один момент, на который целесообразно обратить внимание. В новом тексте законопроекта осталась, пожалуй, *единственная отсылочная норма* – в статье 53 «Занятие педагогической деятельностью». Здесь речь шла о том, что «к педагогической деятельности в образовательных учреждениях допускаются лица, имевшие образовательный ценз, определяемый типовыми положениями о соответствующих типах и видах образовательных учреждений». Во-первых, было не ясно, что значит «имевшие»? А имеющие? Но главное – данная норма, отсылающая к подзаконным актам, то есть типовым положениям, несла в себе опасность искусственного ограничения в этих положениях круга лиц, способных успешно работать на nive образования. И эта опасность была реальной.

Так, в статье 62 нового «Типового положения об общеобразовательном учреждении», утвержденного Правительством Российской Федерации 31 августа 1994 года, была записана весьма туманная формулировка: «на педагогическую работу принимаются лица, имеющие необходимую профессионально-педагогическую квалификацию, соответствующую требованиям квалификационной характеристики по должности и полученной специальности, подтвержденную документами об образовании». Между тем строкой выше в той же статье указывалось, что «порядок комплектования персонала общеобразовательного учреждения регламентируется его уставом».

Здесь налицо явная коллизия. Типовое положение одной рукой предоставляло образовательному учреждению права по комплектованию персонала, другой рукой – их ограничивало. Чтобы такого не происходило, следовало бы в статье 53 закона расширить сферу компетенций образовательных учреждений. А именно – предоставить им право самостоятельно определять в своих уставах образовательный ценз или квалификационные требования, необходимые для допуска к педагогической деятельности конкретно в том или ином образовательном учреждении.

Такой подход соответствовал бы и общему демократическому духу закона и современным требованиям жизни. В то время в образование устремлялся все больший поток интеллектуального потенциала из других сфер деятельности. Это было обусловлено, во-первых, возрастающей привлекательностью педагогического творчества, освобожденного от прежних ограничений; и во-вторых, значительным высвобождением квалифицированных кадров из различных отраслей народного хозяйства. Необходимо было всемерно закреплять эти позитивные тенденции, расчищать им дорогу, привлекая в образование новые силы, в том числе – мужчин, что немаловажно в свете все более нарастающей феминизации образования.

Теперь, наконец, – о двух **крупных провалах**, допущенных в новом законопроекте, об изъятии в нем двух важнейших норм действовавшего закона. Изъятии, которое шло вразрез и с требованиями жизни, и с усилиями самой Думы, и даже с Конституцией.

Прежде всего – это устранение из закона (как и в рассмотренном ранее ведомственном проекте 1994 года) пункта 4 статьи 40, где шла речь о введении, с целью привлечения инвестиций в образование, «специальной системы **налоговых льгот** предприятиям, учреждениям и организациям независимо от их организационно-правовых форм, а также физическим лицам, в том числе и иностранным, вкладывающим свои средства... в развитие системы образования Российской Федерации».

Вторая важнейшая утраченная позиция – резкое **сужение компетенций субъектов Российской Федерации** в сфере образования, лишение их полномочий по «принятию правовых актов в области образования» (п. 26 ст. 29 закона). Новый законопроект пошел на поводу у проекта Совета Федерации 1994 года, предлагавшего снять названный пункт.

Данное предложение, исходившее из Совета Федерации (который, казалось бы, должен стоять на страже интересов субъектов этой Федерации) было необъяснимо. Федералисты предстали здесь большими централистами, чем сам центр. Что это было – их оплошность или происки «агентов влияния» центра? Но самому центру, если бы он был реформаторский, демократический, этого не нужно. Кроме того, Конституция страны предполагала максимальную передачу полномочий в сфере образования на места. О том же говорило и Послание президента Федеральному Собранию на 1995 год, где особо выделялась необходимость «продолжения работы по разграничению компетенции органов управления образованием различных уровней»<sup>152</sup>. В этой связи поправка Совета Федерации, перекочевавшая в новый законопроект, вызывала более чем удивление.

Итак, к февралю 1995 года мы имели принципиально новый законопроект, который в целом улучшал и продвигал вперед Закон «Об образовании», защищал его от большей части вносимого в него ведомственного мусора. Это продвижение и очищение были бы еще более значимы, если бы удалось устранить те оставшиеся недостатки и срывы, о которых речь шла выше.

24 февраля 1995 года, как уже отмечалось, было проведено совместное заседание Комитета по образованию, культуре и науке Государственной Думы, Комитета по вопросам науки, культуры и образования Совета Федерации, руководителей образовательных ведомств и представителей педагогической общественности. На этом заседании был в основном одобрен новый законопроект, подготовленный согласительной рабочей группой с учетом замечаний образовательного сообщества. В ходе заседания обозначились **две главные линии противостояния**. **Одна – по вопросу о Государственной аттестационной службе**: здесь Дума и Совет Федерации находились в оппозиции точке зрения образовательных ведомств, настаивая на сохранении в законе статей, касающихся этой службы. **Вторая – по несравнимо более важной и животрепещущей проблеме – о судьбе негосударственного образования в России**: здесь Дума и образовательные ведомства противостояли Совету Федерации. Точнее – отдельным членам Комитета по вопросам науки, культуры и образования Совета Федерации, поскольку значительная часть этого комитета заняла более взвешенную и дальновидную позицию, солидаризируясь с думским комитетом и образовательными ведомствами. Эта солидарность также не замедлила дать свои плоды. Спустя короткое время названный комитет Совета Федерации под давлением общественности снял все свои поправки направленные против негосударствен-

---

<sup>152</sup> Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию. О действенности государственной власти в России. М., 1995. С. 75.

ных образовательных учреждений (к чему мы еще вернемся позднее – в главе о негосударственном образовании), равно как и другие поправки, затруднявшие развитие образования.

Итак, *общественное вмешательство в процедуру пересмотра Закона «Об образовании» оказалось решающим в судьбе этого закона*. 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 итоге большая часть общественных замечаний и предложений по поправкам к закону, в том числе и те, которые приведены выше, были учтены согласительной рабочей группой.

Казалось бы, ситуация разрядилась. Основное, принципиальное согласие достигнуто. Над законом – чистое небо. На дворе апрель 1995 года. Через несколько недель – первое слушание нового законопроекта в Госдуме. Сам законопроект близок к оптимальному и можно с облегчением вздохнуть. Но не тут-то было. На законопроект вдруг обрушилось два новых шквала – в виде атаки правительства с подачи Министерства финансов и еще одного проекта поправок к Закону «Об образовании», выдвинутого думской фракцией «Выбор России».

### ВЗРЫВ НА ФИНИШНОЙ ПРЯМОЙ

4 апреля 1995 года внезапно появилось письмо правительства, направленное в Государственную Думу, в котором реанимировались предложения Минфина, высказанные им 6 мая 1994 года в ходе рассмотрения ведомственного проекта к Закону «Об образовании». В этих предложениях, как отмечалось в начале данной главы, под корень подрезались экономические основания закона. Тогда правительство не учло мнение Минфина. И позже, в ходе годичных дискуссий, оно также официально не вносило подобных поправок к Закону «Об образовании». Теперь же правительство вдруг изменило позицию и стало на сторону Министерства финансов. *Предваряя свои усилия в 2004 году, оно предложило устранить из Закона «Об образовании»: норму о гарантированных расходах на образование «в размере не менее десяти процентов национального дохода»; «защищенность соответствующих расходных статей бюджетов всех уровней» на образование; нормативное финансирование образования и индексацию этого финансирования «в соответствии с темпами инфляции» (ст. 40, п. 2).*

Одновременно вместо предельно четких и внятных формулировок действовавшей статьи 40 закона, правительство дало новую ее редакцию, где было предложено невнятное бормотание по поводу того, что «финансирование развития образования производится не ниже уровня, обеспечивающего приоритетность сферы образования и выполнение конституционных гарантий прав граждан на бесплатное образование».

«Приоритетность сферы образования» здесь уже звучала даже не как голая абстракция, а как прямая насмешка. В дополнение ко всему правительство извлекло из запасников заготовленную Минфином еще год назад новую редакцию 54-й статьи закона, в которой устранялись четкие и однозначные положения Указа № 1 Президента России и Закона «Об образовании» о порядке определения уровня оплаты труда работников образования: для профессорско-преподавательского состава вузов – «в два раза превышающем уровень средней заработной платы работников промышленности», «для учителей и других педагогических работников – не ниже заработной платы работников промышленности» (ст. 54, п. 3). Вместо этого давалась следующая предельно размытая, аморфная формулировка, оставляющая неограниченный простор для произвола: «Размеры ставок и окладов педагогических работников образовательных учреждений и профессорско-преподавательского состава учреждений высшего профессионального образования устанавливаются Правительством Российской Федерации в зависимости от квалификации работников и сложности труда с учетом средней заработной платы в промышленности, индекса потребительских цен и исходя из приоритетности сферы образования». Каким будет этот «учет», никому не известно. Как не известно было, что же теперь скрывалось за словами о «приоритетности» образования.

Скорее всего ничего, кроме декламации и декларации. Ранее эту *приоритетность*, можно было если не ощутить, то хотя бы увидеть и в Указе № 1 президента и в Законе «Об образовании». Увидеть, *как цель, как планку государственной образовательной политики*, как стремление достичь желаемого. О том, что это – желаемое, убежденно говорил президент Б.Н. Ельцин в ходе встречи с учителями в начале 1995 года, обещая им сохранить в нетленности основоположения своего первого Указа. Но как будто ничего этого не было. Правительство не слышало президента. (Это становилось и уже стало своеобразной традицией правительственной политики.) Предложенная правительством

формулировка статьи 54 Закона «Об образовании» являлась прямым вызовом образовательному сообществу.

Это была, по меньшей мере, политическая близорукость власти. Вкупе с постоянными задержками выплаты заработной платы работникам образования, с урезанием коэффициентов оплаты труда по Единой тарифной сетке, о чем ранее шла речь, эта новая законодательная инициатива правительства вела к нагнетанию социальной напряженности в сфере образования. И при этом – накануне новых президентских выборов. Естественен был вопрос: кому это выгодно?

На состоявшемся 13 апреля 1995 года заседании Комитета по образованию, культуре и науке Государственной Думы было принято решение: выступить совместно с родственным комитетом Совета Федерации против вброшенных правительством в последний момент взрывоопасных поправок и отстаивать согласованный законопроект на предстоящем обсуждении в Государственной Думе. Это было единственно верное решение, всецело поддержанное педагогической общественностью.

Мы много наверно рассуждали до этого о необратимости реформ, в том числе и реформы образования. Теперь мы стояли перед фактом обратимости закона, защищающего эту реформу. А значит – и обратимости самой реформы образования. И надо было отчетливо представлять себе, что это – *только начало*. Достаточно выбить одну сваю, чтобы свалить дом. Достаточно вырезать одну-две статьи в законе, чтобы пустить и его и реформу образования под нож контрреформ.

Вторая внезапно возникшая опасность – выдвинутый 18 апреля 1995 года (т.е. за три дня до первого чтения согласованного законопроекта в Государственной Думе) новый проект «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"», подготовленный на этот раз и внесенный в Госдуму фракцией «Выбор России». Этот проект нагляднейше раскрывал теснейшую взаимосвязь, взаимозависимость содержания документа, способов его подготовки и характера его появления на свет Божий.

Именно такой и только такой проект мог появиться при келейной его подготовке на фракционной кухне, при полном небрежении не только мнением образовательного сообщества, но и усилиями образовательных ведомств и родственников им комитетов Госдумы и Совета Федерации, которые вот уже более года, совместно с общественностью, работали над пересмотром Закона «Об образовании». Такая очевидная снобистская отстраненность «младореформаторов» от этого общего процесса, более того, – противостояние ему, не могли не породить некий «фракционный междусобойчик» на темы, чрезвычайно далекие от реальной образовательной жизни.

Аналитическое рассмотрение выборосовского проекта – дело явно неблагодарное. Проект был на редкость невнятен и труден для усвоения. Конечно, юридический документ – не беллетристика. Однако четкость законодательной мысли имеет свойство отливаться в столь же четкие и внятные формулировки. В данном же документе ни того, ни другого не было. И потому для его постижения требовались гигантские усилия, абсолютно неадекватные его содержанию.

Самым интересным в этом проекте было то, что он достаточно наглядно показывал, откуда «растут уши» пресловутой 43-й статьи Конституции. В отличие от проекта Госдумы, Совета Федерации и образовательных ведомств выборосовский документ пытался жестко привести Закон «Об образовании» в соответствие с данной статьей, ущемляющей права граждан и государственные гарантии в сфере образования. Это выглядело особенно странным в свете как раз обратных усилий Президента Российской Федерации, который, как уже отмечалось, своим Указом № 1487 от 8 июля 1994 года фактически наложил мораторий на названную статью Конституции и предложил поставить все на свои места в новой редакции Закона «Об образовании». Чем была вызвана такая позиция выборосов – оставалось неясным. Может быть, их уязвленным авторским самолюбием, если они были авторами данной печально известной конституционной статьи? В любом случае эта позиция была ретроградна, что бы за ней ни стояло – авторское самолюбие, образовательная неграмотность или «экономический рационализм», пытающийся сэкономить на образовании.

Традиционный для многих наших рыночных реформаторов «экономический монизм», претендующий на абсолютное знание всех сфер общественной жизни и открывающий все эти сферы одним и тем же «экономическим» ключом, сыграл и на этот раз с ними скверную шутку. Как оборотная сторона этого псевдометазнания в выборосовском проекте предстали: элементарная образовательная некомпетентность; весьма сомнительные и небезобидные финансовые упражнения и эксперименты в сфере образования; утилитарные финансово-фискальные инструкции, опутывающие образование новой сетью бессмысленных регламентации и т.д. Создавалось впечатление, что проект писался «макрэкономистом» в соавторстве с фининспектором, и притом оба они были страшно далеки от образования. В конечном счете проект, представленный «демократической фракцией» «Выбор России», от-

четливо проявлял очевидную истину: **непрофессиональный демократизм, а точнее псевдодемократизм, ничем не лучше профессионального недемократизма.**

21 апреля 1995 года Государственная Дума отклонила этот проект. В первом чтении был принят законопроект, подготовленный согласительной рабочей группой. Но тем не менее была реальная опасность похоронить всю проделанную за год плодотворную работу, поскольку Дума была вынуждена рассматривать два альтернативных законопроекта: один – взвешенный, обдуманный и отработанный со всех сторон единый проект, о котором ранее шла речь, и другой – кавалерийский проект выбороссов. А в подобных ситуациях – когда появляется два альтернативных законопроекта, – как правило, не проходит ни один. К счастью, в данном случае, во многом благодаря усилиям председателя Госдумы И.П. Рыбкина и его заместителя М.А. Митюкова, мы наблюдали исключение из правила.

В итоге 12 июля 1995 года Государственная Дума приняла Закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"». Месяц спустя, 17 августа Президент Российской Федерации наложил вето на этот закон. Однако, в отличие от исходных ведомственных поправок, замечания президента были направлены не на ухудшение, а на улучшение и развитие Закона «Об образовании»: на расширение гарантий получения образования; дальнейшую демократизацию управления образованием – в частности, на четкое разграничение полномочий и компетенций центральных и региональных органов власти и управления; расширение прав субъектов Российской Федерации и местного самоуправления, к чему мы позже вернемся.

После долгих размышлений Дума не стала дорабатывать закон, поскольку, учитывая предшествующий опыт, не без оснований опасалась его ухудшения в ходе этой «доработки». 11 октября 1995 года она преодолела президентское вето. 5 января 1996 года закон был одобрен Советом Федерации, и 15 января президент подписал его. Закон вступил в силу.

## ИСПЫТАНИЕ НА ПРОЧНОСТЬ

Длившаяся в течение 1994–1995 годов 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 года. 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. Днепрова, 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 **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 не было известно общественности? 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 прямо на правительственный стол, где и утверждались. Но все ли из прежнего, внесенного в 1991 году, 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 года. Здесь отчетливо видны те же тенденции, что и в ведомственных поправках к Закону «Об образовании». **Унитаристская тенденция**: устранение из прежнего положения 1991 года 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 во все 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 проч.

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 разу-



мению. Благо, эти «собственные разумения» по большей части много разумнее ведомственных. Благо, Закон «Об образовании» – и в первом и во втором варианте – дал для них достаточную свободу. И одновременно – поставил предельную планку ведомственному нормотворчеству.

В заключение, небольшое отступление. Принятые в 1996 году поправки к Закону «Об образовании» в целом вызывали у меня не только деловое, но и личностное удовлетворение. Будучи министром образования, я писал первый текст проекта этого закона в больнице на Открытом шоссе как завещание перед операцией на сердце. В середине 90-х годов меня удовлетворяли два обстоятельства: что этому тексту не пришлось сыграть роль завещания и что основная часть работы, проделанной над рассмотренными выше поправками к закону, соответствовала духу и смыслу его первоначального замысла.

Однако время течет. И все больше и дальше утекают гуманистически-демократические ценности начала 90-х годов. В том числе – и в образовании. Новый призыв «младореформаторов» 2000-х годов 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 года возник ее антисоциальный суррогат, то по отношению к нему правильнее было бы сказать: «его утопили». Утопили вдруг собравшиеся в кулак общественные и педагогические силы, поскольку этот суррогат превысил допустимый уровень политического маразма. 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.

## 10. Борьба против негосударственного образования

*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.*

**В.И. Чарнолуцкий**

Параллельно с антиреформаторской атакой на Закон «Об образовании» новая образовательная политика, при поддержке реваншистских сил, уже с 1994 года развернула жесткую борьбу против негосударственного образования, возрожденного в ходе образовательной реформы 1992 года.

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*. Как это и имеет место быть во всем цивилизованном мире. 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 году, 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 годов были предприняты наиболее жесткие контрреформаторские шаги, имеющие целью де-юре и де-факто свернуть негосударственное образование в России.

## ВОЗРОЖДЕНИЕ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ

За годы подготовки и проведения российской образовательной реформы негосударственное образование в своем развитии прошло три этапа:

1. Этап «подполья», нелегального и полуполеального существования – 1988–1990 годы;
2. Этап интенсивного развития и даже расцвета негосударственной школы при активной поддержке нового, демократического российского государства в лице его образовательной политики – 1991–1992 годы;
3. Этап инерции саморазвития негосударственного образования, при стагнации образовательной политики в этой (и не только в этой) сфере, прямых и косвенных попытках его душения – с 1993 года.

Напомню почти забытую хронику первых двух этапов, которая воспроизводится мною по материалам журнала «Частная школа» с незначительными фактическими уточнениями<sup>153</sup>.

### Первый этап

1988, 29 декабря	Постановление Совмина СССР № 1468, приложение I. Запрет на организацию общеобразовательных школ как части кооперативного движения (наряду с изготовлением оружия, содержанием игорных заведений, производством вино-водочных изделий).
1989–1990 гг.	Появление первых частных школ – в основном в виде репетиторских кооперативов или полуподпольных домашних (межсемейных) мини-школ для малышей.
1990, февраль	Первая статья-исследование В.В. Жукова (в дальнейшем – ведущего организатора движения в поддержку негосударственного образования в России, создателя и редактора журнала «Частная школа»), посвященная частной инициативе в образовании – «Школа под домашним арестом, или Свет и тени "теневого" педагогики» (Учительская газета. № 8).
1990, февраль	Гособразование СССР предложило для обсуждения в Комитете по науке и образованию Верховного Совета СССР подготовленный ВНИКом «Школа» проект Основ законодательства Союза ССР и союзных республик. Из статьи 10 проекта: «Отдельные виды учебных-воспитательных учреждений могут находиться в ведении кооперативных и других общественных организаций». Проект принят не был.
1990, сентябрь	Первый выпуск подготовленной В.В. Жуковым полосы «Альтернатива» в «Учительской газете», посвященной прежде всего развитию частного образования (№ 36). С мая 1991 г. выходила еженедельно. В январе – июне 1992 г. выпуск был прекращен в связи с изменением концепции газеты.
1990, 25 декабря	Принят Закон РСФСР «О предприятиях и предпринимательской деятельности». Формальная легализация деятельности частных школ и начало их регистрации на общих основаниях с частными коммерческими структурами.

### Второй этап

1991, 28–29 марта	I Встреча частных школ в Москве, в Министерстве образования РСФСР (организаторы – «Учительская газета» и группа «Альтернатива»). 160 участников. Из выступления заместителя министра образования РСФСР Е.Ф. Сабурова (будущего министра экономики РФ): «Я восхищаюсь вашим оптимизмом...»
1991, 5 мая	Гособразованием СССР подготовлен и направлен в Кабинет Министров СССР проект постановления «О порядке организации и функционирования частных школ» (Учительская газета. № 37). Проект принят не был.
1991, 13 мая	Коллегия Министерства образования России рассмотрела и одобрила проект «Временного положения о порядке организации и функционирования частного образовательного учреждения в РСФСР» (Учительская газета. № 31). Проект направлен в правительство РСФСР и на согласование с Минюстом и Минфином.
1991, июнь	Выход в свет сборника документов и материалов «Частная школа» Научно-методического объединения «Творческая педагогика» – первого издания такого рода.
1991, 12 июля	Издан Указ № 1 Президента РСФСР «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР». Впервые за всю историю России ее правительству поручалось преду-

<sup>153</sup> Частная школа. 1994. № 1. С. 14–17.

	смотреть в Государственной программе развития образования поддержку негосударственных образовательных учреждений (п. 1 ст. 1).
1991, 2–4 октября	II Встреча частных школ в Москве, в Министерстве образования РСФСР (организаторы – «Учительская газета» и группа «Альтернатива» при участии Минобразования РСФСР). Около 400 участников. Выступления председателя Гособразования СССР Г.Я. Ягодина, министра образования РСФСР Э.Д. Днепрова. Из выступления Э.Д. Днепрова: «Умное государство должно создавать себе конкурента...» Из резолюции: «Существование и дальнейшее развитие сети негосударственных образовательных учреждений (НОУ) является необходимым условием повышения эффективности всей системы образования».
1991, октябрь	В «Учительской газете» образован отдел альтернативного образования во главе с В.В. Жуковым. Упразднен в январе 1992 г. в связи с реорганизацией структуры редакции.
1991, 9 ноября	В Москве учреждена Российская ассоциация негосударственного образования (РАНГО). В феврале 1993 г. деятельность ассоциации временно приостановлена – до выработки концепции деятельности РАНГО.
1991, 12–15 ноября	III Встреча частных школ в Новгороде (организаторы – Европейское отделение Американской ассоциации христианских школ, РАНГО, отдел альтернативного образования «Учительской газеты»). 30 участников.
1991, декабрь	В Министерстве образования РФ образовано Главное управление поддержки инновационных и негосударственных программ. Упразднено в конце 1992 г. в связи с приходом нового руководства министерства.
1992, январь – май	Цикл передач на Российском телевидении «Частная школа: за и против». Завершен в связи с реорганизацией структуры РостВ.
1992, февраль	Московский Департамент образования выдал частной Московской учебной фирме «Рекорд» первую лицензию на ведение общеобразовательной деятельности для учащихся I–II классов.
1992, 29 апреля	Коллегия Министерства образования РФ по вопросу «О государственной политике в сфере негосударственного образования» с участием 25 руководителей НОУ, рассмотрела и одобрила новый вариант «Положения о негосударственных образовательных учреждениях в Российской Федерации», переработанный с учетом замечаний ведомств и образовательной общественности. «Известия» (30 апреля 1992 г.) назвали это заседание коллегии историческим.
1992, 20–30 июня	I Всероссийский школа-семинар «Как организовать частную школу» в пос. Джубга Краснодарского края (организаторы – фирма «Частное образование» и Краснодарский экспериментальный центр развития образования).
1992, июль	Вышел первый номер информационно-методического журнала «Частная школа».
1992, 7 июля	Подписание министром образования РФ Э.Д. Днепровым Соглашения о плане совместных действий с администрацией Сахалинской области по развитию региональной системы образования в условиях СЭЗ «Сахалин». Создание на Сахалине экспериментальной площадки по развитию негосударственного образования (см.: Частная школа. 1992. № 2).
1992, 10 июля	Принятие Закона РФ «Об образовании».
1992, август	В Министерстве образования РФ разработана и направлена в правительство среднесрочная программа развития и поддержки негосударственного образования на 1992–1996 гг.
1992, сентябрь	Создание на местах центров (комиссий) по лицензированию и аккредитации НОУ.
1992, сентябрь	В Министерстве образования РФ во исполнение постановления правительства № 602 от 19.08.92 г. начата работа над проектом Закона о развитии негосударственного образования. Проект был отложен в 1993 году.
1992, 15 сентября	Приказ министра образования РФ Э.Д. Днепрова «Об опорных центрах по развитию негосударственного образования» – «в целях поддержки системы негосударственного образования в России». Создание 7 опорных центров (3 – в Москве, по одному – в Обнинске, Южно-Сахалинске, Саратове, Екатеринбурге).
1992, 20–28 сентября	II Всероссийский семинар «Закон об образовании и частная школа» в г. Цимлянске Ростовской обл. (организаторы редакция журнала «Частная школа» и негосударственный Межрегиональный естественно-гуманитарный центр г. Волгодонска). Резолюция семинара с конкретными предложениями была направлена в Комитет Верховного Совета РФ по науке и народному образованию на имя его председателя В.П. Шорина. Комитет на просьбу высказать свое отношение к предлагаемым поправкам и дополнениям к Закону РФ «Об образовании» не ответил.
1992, 8–11 октября	Всероссийский семинар «Развитие негосударственного образования в Российской Федерации» в Обнинске Калужской обл. (организатор Главное управление поддержки инновационных и негосударственных программ МО РФ). Из выступления заместителя министра образования РФ А.Г. Асмолова: «Вы – моисей в школе...»

Как видно из приведенной хроники, первые шаги к правовому оформлению негосударственного образования и его законодательной поддержке были предприняты весной 1991 года. В мае этого года почти одновременно и союзное и российские 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»<sup>154</sup>.

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 Гособразованием 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. Вводился безоговорочный запрет на организацию частных школ на базе школ государственных, что, по сути, означало «закамуфлированный курс Госкомитета на сохранение собственных монополистических позиций»<sup>155</sup>. К тому же в этом проекте 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.

Наш проект «Временного положения о порядке организации и функционирования частного образовательного учреждения в РСФСР» стоял на принципиально иных позициях, о чем подробно говорилось в предыдущей главе. Как там отмечалось, в идеологию российской образовательной реформы закладывались *четыре фундаментальные позиции, обеспечивающие 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 аккредитации (в размерах, определяемых нормативами финансирования обучения по государственным образовательным стандартам).

В дальнейшем, при переработке Временного положения, мы внесли, о чем также говорилось, 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%»<sup>156</sup>.

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*

<sup>154</sup> Жуков В. В объятиях Госкобра // Учительская газета. 1991 15 сентября.

<sup>155</sup> Там же.

<sup>156</sup> Овчинникова И. Государство разрешает частные школы // Известия. 1992. 30 апреля.

**Российской Федерации Б.Н. Ельцина от 11 июля 1991 года.** В первом же пункте первой же статьи этого указа правительству поручалось «разработать и представить до конца 1991 года на утверждение Верховного Совета РСФСР Государственную программу развития образования в РСФСР, *предусмотрев в программе создание негосударственных образовательных учреждений*»<sup>157</sup>.

Во исполнение этого последнего поручения Министерством образования уже в августе 1991 года была разработана и представлена в правительство среднесрочная программа развития и поддержки негосударственного образования на 1992–1996 годы. 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 проекта 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 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 (о чем речь подробнее пойдет в следующей главе). Убедив президента не делать этого, я 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 года 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 года все эти документы были переданы мною «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 года IV Встречи частных школ. Но отыграв их, как первоапрельскую шутку, новая образовательная политика окончательно предала забвению все, что касалось негосударственной школы.

---

<sup>157</sup> Учительская газета. 1991. 12 июля (выделено мной. – Э.Д.).

## 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 года, 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 жизни 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 неимоверным 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»<sup>158</sup>.

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.

Как уже отмечалось, в ходе начавшегося весной 1994 года процесса пересмотра Закона «Об образовании» Совет Федерации предложил свой вариант проекта поправок к закону, который 23 июня того же года был внесен им в Государственную Думу. Этот проект 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 устранилось 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, ликвидировавшее 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 «государственное» 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.

Парадокс ситуации состоял в том, что само понятие и сам термин *«государственно-общественное»* были возрождены в 1988 году во властном и социальном сознании именно усилиями сферы образования (а точнее – созданной тогда Концепцией общего среднего образования), и здесь

<sup>158</sup> Частная школа. 1995. № 1. С. 119–127.

же, в этой сфере они были ликвидированы четыре года спустя Законом «Об образовании». Закон разорвал пуповину между обществом и государством в образовании. Он разделил глухой стеной государственные и негосударственные образовательные учреждения, сохранив, правда, как уже отмечалось, возможность определенного государственного финансирования обучения ребенка в аккредитованной негосударственной школе и самой этой школы. Теперь же Совет Федерации предлагал убрать из закона и это, окончательно перекрывая кислород негосударственному образованию.

Упоминание о бывшем Верховном Совете в связи с рассматриваемым проектом Совета Федерации отнюдь не случайно. Именно там, в Верховном Совете впервые зарождались и вынашивались реакционные идеи этого проекта. Именно бывшие господа депутаты, вынужденные покинуть Белый дом и перейти в аппарат Совета Федерации (как в аппарат Государственной Думы), стали теперь главными носителями и реализаторами этих идей. Известно, сенаторы, как и думцы, более представительствуют, нежели правят. Правит и властвует аппарат.

Вот этот-то аппарат и подготовил сенатский законопроект, который, по свидетельству очевидцев, был слегка отредактированным слепком проекта, разработанного еще весной 1993 года (в недрах Комитета по науке и народному образованию бывшего Верховного Совета), в ряду других проектов, направленных на уничтожение едва родившегося негосударственного образования в России. Все эти законопроекты готовились конфиденциально, в обстановке сугубой тайны и были известны лишь узкому кругу «заинтересованных лиц».

«Единственный проект в этой цепи, который был принят, – отмечалось в журнале "Частная школа", – печально знаменитое постановление бывшего Верховного Совета "О некоторых мерах, связанных с исполнением Закона РФ "О воинской обязанности и военной службе" от 19 мая 1993 года, которое попыталось в обход Закона "Об образовании" надеть на студентов негосударственных вузов армейские погоны, буквально вырывая людей из студенческих аудиторий. Остальная цепочка законопроектов... осталась в рабочих папках исключительно по причине известных событий сентября – октября 1993 года. Но ничего никуда не исчезло»<sup>159</sup>.

И вот теперь, спустя год, еще одно детище Комитета по науке и народному образованию бывшего Верховного Совета увидело свет, но уже под грифом Совета Федерации. 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?»<sup>160</sup>.

Проект сенаторов вызвал бурную реакцию прессы и общественности, в том числе, естественно, и работников негосударственных образовательных учреждений. 31 августа 1994 года они провели пикетирование у здания Совета Федерации с протестом против реакционного проекта, который, по словам пикетчиков, ставил негосударственную школу «вне закона»<sup>161</sup>.

В самый разгар борьбы против этого законопроекта, 18–19 июля 1994 года в Москве состоялся «III Всемирный конгресс образования – частные школы» (его подготовка началась в Министерстве образования еще летом 1992 года 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.

<sup>159</sup> Частная школа. 1994. № 1. С. 6–7.

<sup>160</sup> Там же. С. 119.

<sup>161</sup> Частная школа. 1995. № 2. С. 34.

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 помешало 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»<sup>162</sup>.

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.

## ВТОРОЙ РАУНД

Весной 1995 года 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 года 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.

<sup>162</sup> Частная школа. 1995. № 3. С. 4.



Первая показательная позиция данного документа – позиция унтер-офицерской вдовы, которая сама себя высекала: 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»<sup>163</sup>.

Отсюда – и второе показательное признание: «принципиальная невозможность создания и эффективного функционирования в нынешней ситуации большинства негосударственных учреждений», находящихся на грани или за гранью «выживания»<sup>164</sup>.

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»<sup>165</sup>.

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 фиксировало существующее. 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 образовательную практику наиболее перспективных отечественных моделей обучения и воспитания»<sup>166</sup>.

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» (не путать с терминологией М.М. Бахтина). 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 образо-**

<sup>163</sup> Концепция развития негосударственного образования в России // Учительская газета. 1994. 20 декабря (курсив мой. – Э.Д.).

<sup>164</sup> Там же.

<sup>165</sup> Там же.

<sup>166</sup> Там же.

**вания цинично переключали 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?*

Помимо названного выше, чиновные авторы концепции ставили перед негосударственной школой *еще и задачи удовлетворения национальных, конфессиональных, земляческих потребностей. И даже – нужд «сословного воспитания»*<sup>167</sup>. 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 не обязана быть в принципе 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»<sup>168</sup>. Прием весьма тривиальный: хочешь подсесть прыгуна, – бесконечно поднимай планку.

**В итоге, свержидея концепции представала 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, то есть о признании того, что соответствующее негосударственное учреждение является органическим звеном государственной системы, ибо отвечает целям и задачам развития ее образовательного пространства»<sup>169</sup>. 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?»<sup>170</sup>.

---

<sup>167</sup> Там же.

<sup>168</sup> Там же.

<sup>169</sup> Там же (курсив мой. – Э.Д.).

<sup>170</sup> Частная школа. 1995. № 1. С. 131.

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»<sup>171</sup>.

Казалось бы, мне ли против данного тезиса возражать, поскольку еще пятнадцать 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 веков<sup>172</sup>. 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 «общественной и государственной стратегий развития образования», более того – обобществление государственной стратегии, превращение ее в общественную в начале 1990-х годов и привело к рождению и разворачиванию нынешних негосударственных образовательных учреждений. Отражая прежде всего общественные интересы, новое, молодое российское государство своей образовательной политикой не только сняло 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 дважды 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 года ситуация изменилась, и прямое противостояние «общественной и государственной стратегий развития образования» вновь явно налицо.

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, то есть по сути, *контрреформами*»<sup>173</sup>.

*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 Думу). 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 огосударвлению*. Особо циничной стала попытка представить проект как некий отклик на запросы самих негосударственных образовательных учреждений»<sup>174</sup>.

<sup>171</sup> Концепция развития негосударственного образования в России // Учительская газета. 1994. 20 декабря.

<sup>172</sup> 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.

<sup>173</sup> Черничка В. Когда «верхи» не могут и не хотят // Частная школа. 1995. № 3. С. 23–24.

<sup>174</sup> Частная школа. 1995. № 4. С. 95 (выделено мной. – Э.Д.).

Названный законопроект, как и упоминавшийся ранее проект поправок Совета Федерации к Закону «Об образовании», вызвал резко негативную реакцию образовательной общественности. О сути и характере этой реакции можно судить по приводимым ниже выводам общественной экспертизы законопроекта<sup>175</sup>.

Дух и буква преамбулы и общих положений законопроекта мало соответствуют его конкретным нормам, а то и полностью им противоречат. В частности, в тексте п. 1 ст. 4 говорится, что политика РФ представляет собой «целенаправленную деятельность органов государственной власти РФ и органов местного самоуправления по обеспечению динамичного развития системы негосударственного образования».

На деле же экспертируемый документ не решает ни одной из острейших проблем частной школы (аренда, налоговые льготы, бюджетное финансирование). Мало того, он в значительной мере ухудшает ее положение практически по всем позициям: свобода в выборе содержания образования, управление школой, собственность, лицензирование и аккредитация, права граждан на получение образования и пр. Пожалуй, уместно говорить об обеспечении государством процесса динамичного свертывания системы негосударственного образования в России.

Также можно сделать вывод, что законопроект дополняет и конкретизирует «Закон РФ "Об образовании" не столько с учетом негосударственного сектора», сколько с учетом претензий государственных органов на управление этим сектором. Ключевое средство тотального огосударствления негосударственной системы образования – принудительное внедрение госстандартов и бесцеремонный контроль за их соблюдением.

Приведенные выводы общественной экспертизы законопроекта «О негосударственном образовании в Российской Федерации» столь же суровы, сколь и справедливы. *Проект 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 года 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»<sup>176</sup>. Тогда же участники Марша приняли следующее обращение<sup>177</sup>.

**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.

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*.

<sup>175</sup> Полностью результаты общественной экспертизы законопроекта – см.: Частная школа. 1995. №2. С. 22–26.

<sup>176</sup> Там же. С. 34.

<sup>177</sup> Частная школа. 1995. № 3. С. 13–14.

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 года 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». Этот законопроект кардинально отличался от своего предшественника; практически все прежние ограничения были в нем сняты. Возникал естественный вопрос, который и сформулировал журнал «Частная школа»: «Каковы были мотивы столь безоглядного поворота Бабух и К° на 180?», что заставило инициаторов проекта отказаться от услуг «велеречивого, но патологически импотентного Минобра?»<sup>178</sup>.

Ответ на этот вопрос был достаточно прост – начавшаяся предвыборная кампания. Создав общественно-политическое движение «Образование – будущее России», сопредседателем-координатором которого была все та же Л.В. Бабух – «бабушка частного образования», как ее именовали журналисты<sup>179</sup>, – она на этот раз более всего была озабочена завоеванием электората и потому поспешила снять в проекте все, что вызывало общественную аллергию.

Это был действительно «образец политической мимикрии»<sup>180</sup>. Но как и всегда в подобных случаях, детали выдавали лживость «смены лица». В новом варианте проекта таких деталей было немало. Для примера приведу лишь два поистине уникальных момента, **две беспрецедентные нормы, перекочевавшие из первого варианта законопроекта во второй**. И парадоксально, что обе они включены не куда-нибудь, а в статью 6 – «Профессиональные свободы участников научно-педагогической деятельности». После прочтения этих норм невольно складывалось впечатление, что у авторов законопроекта, были, мягко говоря, весьма специфические представления о «профессиональных свободах».

**Первая новация** состояла во введении в законодательство нового понятия – «запрещенные методы проведения образовательного процесса», перечень которых устанавливался государством (п. 2 ст. 6; п. 2 ст. 21). В этом «понятии» отчетливо слышалось эхо 30-х годов, например, известных постановлений ЦК ВКП(б) о «методическом прожектерстве» или «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Что войдет в такой перечень? Как он будет изменяться со временем – не будет ли вновь в нем «абстрактного гуманизма» В.А. Сухомлинского, многих методов современных педагогов-новаторов? Кто конкретно будет этот перечень составлять? И кем он будет реализовываться? Все это – вопросы, на которые лучше бы не слышать ответов, похоронив на корню саму эту бредовую идею, непонятно как взошедшую из нашего, увы, тоталитарного подсознания.

**Вторая новация** – еще хлеще. Вчитайтесь: «Органы государственной власти и местного самоуправления Российской Федерации вправе определять направления, формы и способы использования результатов интеллектуальной деятельности, созданных в негосударственном секторе образования за счет средств государственного и(или) муниципального бюджета...» (п. 4 ст. 6).

Здесь уже – прямое законодательное закрепление либо кражи, либо конфискации интеллектуальной собственности, продуктов интеллектуальной деятельности. Воистину правы те, кто с горечью говорит, что для «совковой» ментальности эти продукты ничего не стоят и что такое положение сохранится до тех пор, пока не изменится эта ментальность или пока не будет создан соответствующий закон об охране интеллектуальной собственности.

<sup>178</sup> Частная школа. 1995. № 4. С. 59, 64.

<sup>179</sup> Частная школа. 1995. № 2. С. 31; № 5. С. 66.

<sup>180</sup> Частная школа. 1995. № 4. С. 10.

Последующие полгода образовательной общественности пришлось усиленно потрудиться, чтобы устранить из законопроекта эти и другие нормы, ущемлявшие права и сдерживавшие развитие негосударственной школы. Особенно плодотворную роль в этой очистительной работе сыграл консультант Комитета по образованию, культуре и науке Государственной Думы Ю.Б. Зотов, которому и Закон «Об образовании» обязан многими усовершенствованиями, внесенными в ходе его пересмотра.

В конечном итоге, к моменту первого чтения в Государственной Думе (которые были намечены на 22 ноября 1995 года, но так и не состоялись) законопроект о негосударственной школе обрел относительно приличный вид. Однако в нем, по справедливым словам Ю.Б. Зотова, все так же отсутствовало главное – движущие силы и механизмы развития этой школы, без чего законопроект оставался, по существу, декларативным. В этом своем виде проект в конце ноября 1995 года был разослан на экспертизу в регионы, где фактически потерялся, поскольку в последующем о нем не было ни слуха, ни духа. Но, как говорится, нет худа без добра. У образовательной общественности появилось время подумать над вопросом, который задавал журнал «Частная школа»: «Теперь, когда почти вся шелуха самостоятельного законотворчества с реакционным душком 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?*»<sup>181</sup>. А может быть, действительно, вполне достаточно того, что есть в сохраненном от контрреформаторской ревизии Законе «Об образовании»?

С этим трудно не согласиться. Поскольку наш законотворческий опыт последних десятилетий убедительно доказывает, что основная часть новых законов – это новые удавки, новые ограничения.

## ДАЛЬНЕЙШАЯ СУДЬБА НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Что же касается дальнейшей судьбы негосударственного образования (или негосударственных образовательных учреждений – НОУ), то она была и остается трудной. Единственное, что его выручало – оно не входило в сферу интересов и деятельности образовательной политики. Может быть поэтому число негосударственных школ с 1993 по 2004 год возросло с 400 до 700 (1,05% от общего числа школ), а количество учащихся с 32 до 69 тыс. человек (3,8% от общего количества школьников<sup>182</sup>). Это, конечно, мизер. Заброшенные или связанные по рукам и ногам социальные структуры быстро не растут.

Кроме того, общая установившаяся в стране торгашеская атмосфера и идеология «куплю – продажу» не могла не деформировать и первоначальную идею, и содержание работы НОУ. НОУ – подвизники (школ и детских садов), например, для детей с отклонениями в развитии, инвалидов, одаренных детей оставалось не так много. Основная часть НОУ обслуживала детей «кошельковой элиты», причем нередко в явно антипедагогическом духе, что вполне соответствовало запросам данной категории потребителей.

Особую страницу в короткой истории новейшего российского негосударственного образования представляют *негосударственные вузы* (в дореволюционной России это был один из наиболее мощных секторов неправительственного образования, успешно конкурировавший с государственной высшей школой<sup>183</sup>).

Поскольку в нашу задачу входит рассмотрение не «истории образования», а «истории образовательной политики» в новейшей России и поскольку негосударственным вузам посвящено немало специальных работ<sup>184</sup>, ограничимся лишь несколькими замечаниями.

**Первое.** Все, что говорилось ранее о негосударственных образовательных учреждениях, – об их важнейшей общественной значимости, об их всемерной поддержке на заре 90-х годов и о попытках их последующего удушения – все это в полной мере относится и к негосударственным вузам.

**Второе.** В отличие от негосударственных школ, преимущественно весьма слабосильных, многие негосударственные вузы оказались крепкими, устойчивыми структурами, способными: а) вполне успешно конкурировать с государственными вузами и б) восполнить многие лакуны на поле высшего образования и тем самым – соответствующий образовательный спрос.

**Третье.** Именно это обстоятельство обусловило динамичный рост негосударственных высших школ (только с 1995 по 2004 год их число возросло более чем в два раза – со 193 до 392, а число обу-

<sup>181</sup> Частная школа. 1995. № 6. С. 4, 6.

<sup>182</sup> Там же.

<sup>183</sup> См.: Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. М., 1991.

<sup>184</sup> См. например: Солоницин В.А. Негосударственное высшее образование в России. М., 1998; Ильчиков М.З. Негосударственные вузы России: история, состояние и перспективы // Россия в третьем тысячелетии. Научные труды ИМПЭ им. А.С. Грибоедова. М., 2001. С. 326–348; и др.

чающихся в них студентов – более чем в шесть раз – с 135,5 тыс. до 859, 5 тыс. человек<sup>185</sup>). С другой стороны, это же обстоятельство породило, мягко говоря, ревностное к ним отношение государственных вузов, которые сами активно вступили на путь коммерциализации (как известно, число платных студентов в госвузах уже превышает количество студентов, принятых на бюджетной основе).

**Четвертое.** Несмотря на внешне сдержанное отношение государственных вузов к своим негосударственным собратьям, по существу, идет скрытая борьба на их уничтожение. Чему отчасти помогают сами негосударственные вузы, некоторые из которых находятся ниже всякой критики.

**Пятое, что для нас представляет особый интерес.** Во всей этой истории (которая при наличии государственной мудрости и воли могла бы развернуться в мощную двухсекторную систему инновационного высшего образования, взаимодополняющую и обогащающую друг друга) образовательная политика более десяти лет пребывает в стороне, то есть, как всегда, на обочине развития образования. Она не только не способствует этому развитию. Она даже не стоит у него в хвосте. Именно – в стороне. Откуда подчас доносятся редкие ее всхлипы о помощи негосударственным вузам – их участии в госзаказе, в конкурсах проектов НИР и т.д. Всхлипы, которые, по сути, не слышны, ибо глушатся дружным гулом государственных вузов.

**Шестое.** Пока федеральная образовательная политика уклонялась от решения проблем негосударственной школы, многие регионы, обвиненные, как мы видели ранее, в непонимании проблем этой школы, делали серьезные шаги по ее поддержке. В Краснодарском крае, например, была проведена (вопреки Закону «Об образовании») досрочная аттестация и аккредитация негосударственных образовательных учреждений по упрощенной процедуре, выделены им средства из краевого Фонда развития образования, переданы в аренду на льготных условиях здания ведомственных дошкольных учреждений и т.д.

В отличие от руководства образовательного ведомства многие регионы сегодня требуют решить для негосударственных образовательных учреждений вопросы: установления льгот по аренде зданий, земли, оборудования, льготных тарифов на коммунальные услуги; льготного налогообложения на начальном этапе их становления (до пяти лет), выдачи им на этом этапе единовременных дотаций, субсидий, беспроцентных ссуд; выделения им в первоочередном порядке пустующих зданий и т.д.

Эти настойчивые действия регионов по поддержке негосударственного образования, которые являют собой лишь часть пробуждающейся региональной образовательной политики, вселяют (несмотря на, пожалуй, уже неизлечимую дряблость образовательного ведомства), тройной оптимизм: веру в будущее регионов, в будущее негосударственного образования и отечественного образования в целом. Регионами будет сильна Россия и в частности – российское образование. Но это уже – следующая глава данной книги.

## **11. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДИСТРОФИЯ ЦЕНТРА И ФЕДЕРАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Школа в такой разноплеменной, разнокультурной и огромной территории, как Россия, не может быть правильно организована из одного центра, как бы этот центр ни был идеально устроен. Централистическое заведование народным образованием неизбежно привело бы к тем же самым последствиям, пример которых дало нам дореволюционное бюрократическое управление.*

**В.И. Чарнолуцкий**

Изменения политического курса федеральной власти не могли не сказаться на деятельности регионов. Но далеко не все регионы однозначно воспринимали эти изменения. Построить их в одну шеренгу дезорганизованная центральная власть уже была не способна. Посему многие позитивные демократические процессы сместились на места. На фоне политической дистрофии Центра все более набирала силу **федерализация** регионов.

Те же процессы разворачивались в образовательной сфере, причем все более и более выходя на поверхность. При буксующей, крайне деформированной ведомственной образовательной политике многие регионы в своей трезвой, реальной работе далеко обогнали Министерство образования и давно уже шли «вперед паровоза». Шли твердо, раскованно, принимая самостоятельные решения по всем вопросам образовательной жизни. Это особенно ярко проявилось на заседании министерской

<sup>185</sup> Образование в Российской Федерации. Статистический ежегодник. М., 2005. С. 252.

коллегии 17 мая 1994 года при сравнении опыта работы школьного ведомства и Московского департамента образования по развитию вариативных педагогических систем общего образования. «Учительская газета» посвятила этому заседанию коллегии целый разворот под показательным названием – «Москве Министерство образования не нужно. Почему?»

«Министерство как таковое, – отмечалось в газете, – сегодня Департаменту образования Москвы *не нужно*, оно ничего не может департаменту дать... Если бы Москва надеялась на министерство, то, вполне вероятно, ее уже обогнали бы в развитии даже сельские школы в глубинке. Но Москва надеется только на себя, она решает все проблемы самостоятельно и плывет по волнам бытия вполне автономно... Министерство говорит, что не хватает денег, департамент об этом не говорит никогда, потому что у него деньги есть. И это не только потому, что мэр такой добрый, умный, умеет прогнозировать будущее или чрезвычайно любит детей, но и потому, что департамент умеет работать с правительством, делать единомышленниками государственных деятелей, отстаивать интересы образования на любых уровнях».

В этом вся суть. В этом – одно из основных предназначений образовательной политики и образовательных политиков: уметь работать с правительством, делать его единомышленником и отстаивать интересы образования. А если этого нет и нет лидирующей роли в образовании, тогда начинается каскад риторических вопросов, которые и не преминула задать «Учительская газета»: «Но если есть орган, в котором практически не нуждаются, то, может быть, он и не нужен? Если министерство, двигаясь за регионами, которым нынче дана большая власть, большие полномочия, свобода, только констатирует их достижения, то, может быть, оно в конце концов, подобно хвосту, отомрет, как рудиментарный орган?.. А что если и дальше регион за регионом докажут, что их самостоятельность – дело вполне реальное и им то же *министерство (такое, какое оно есть, в таком виде, качестве, с таким уровнем управленческой деятельности) не нужно?* Что будет?»<sup>186</sup>.

Ответ на этот вопрос последовал спустя два года. Министерство образования подошло к пределу самоизживания и было объединено с Государственным комитетом по высшему образованию в одно Министерство общего и профессионального образования. Правда, от этого образованию лучше не стало. А подчас – и много хуже. Но об этом – в своем месте.

## ОТ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ФЕДЕРАЛИЗМУ

**Федерализация** как новое качество начавшегося в 1991 году процесса регионализации образования знаменует переход российской образовательной системы в новое качество: от образовательного унитаризма через регионализацию образования к **образовательному федерализму**. Последний органически сочетает в себе два встречных потока – *регионализацию* и *интеграцию* образования, повышение уровня самостоятельности, комплексности образовательного развития регионов и закрепление единства, целостности образовательного пространства России.

Образовательный федерализм на современном этапе выступает как идеологическая платформа не только регионализации образования, но и его развития в целом. Он предполагает поиск и поддержание единства в богатом пространственном многообразии российского образования, гармонию общероссийских и региональных образовательных интересов.

Движение к регионализации образования, активно развернувшееся на первом этапе образовательной реформы, во многом опередило общий процесс регионализации российских реформ. Оно началось в то время, когда реформы еще только «заваривались» наверху, когда большая часть ведомств продолжала не только противостоять регионам, но даже вести с ними энергичную борьбу, когда еще не было сделано никаких шагов к созданию правовой базы нового российского федерализма, когда Центр еще боялся усиления регионов. Даже спустя два года после начала активной, опережающей региональной образовательной политики, в начале 1993 года премьер В.С. Черномырдин однозначно заявлял, что «при сильных регионах сильной России не будет»<sup>187</sup>.

Наша точка зрения была абсолютно противоположной: сильной Россия, и в частности российское образование, могут быть только при сильных регионах. Сегодня это – уже азбука, аксиома реформ. Но пять-семь лет назад эту азбуку не хотели усваивать ни «верхи», ни «низы», привыкшие жить под «зонтиком» центра. Когда в конце августа 1990 года на совещании руководителей управле-

<sup>186</sup> Учительская газета. 1994. 27 мая (выделено мной. – Э.Д.).

<sup>187</sup> Ваш выбор. 1993. № 1. С. 4. Спустя два года В.С. Черномырдин уже смотрел на это совсем по-другому. «Мы должны предоставить регионам все необходимые полномочия, – говорил он на одной из пресс-конференций в ноябре 1995 года. – В регионах не хуже, лучше знают проблемы, и при наличии этих полномочий будут действовать лучше».



ний образования регионов, проходившем в Министерстве образования, мы предложили им полную самостоятельность в организации региональной образовательной жизни (министерство оставляло за собой только контрольные измерения – температуры, давления и пульса этой жизни), полную самостоятельность в выработке собственных стратегий и программ развития образования в регионах, нас встретила глухая стена молчания. Только 6 из 89 региональных руководителей образования согласились подумать об этом.

Год спустя, летом 1991 года на объявленный министерством образования конкурс региональных образовательных программ такие программы представили уже 46 регионов. Согласитесь, процесс регионального созревания, пробуждения регионального образовательного самосознания пошел довольно быстро. А это и было основной целью нашей региональной образовательной политики. В «Программе стабилизации и развития российского образования в переходный период», одобренной Всероссийским совещанием работников образования в марте 1991 года, **задача регионализации образования была выделена как одно из приоритетных направлений образовательной реформы.**

Выделяя это направление как приоритетное, мы исходили из следующих соображений.

**Первое.** Стартовый шаг к регионализации образования – регионализация самой образовательной реформы, то есть обретение ею реальной региональной жизни. Реформа может зародиться «наверху», но реально живет она только на местной почве. Она либо приживается и развивается на этой почве, либо отторгается и умирает.

**Второе.** Реальная реформа не может ограничиваться программой действий по всей России в целом. Она не может всюду проводиться по одной и той же схеме, исходить из одинакового набора целей, средств, темпов ее осуществления. Унифицированные подходы, игнорирование специфики, более того, – огромного различия регионов обрекают реформу на неудачу, если не на полный провал.

**Третье.** Унитарная реформа, вне пространственного плюрализма, многообразия, многоукладности – бюрократическая иллюзия. В каждом регионе может и должна быть своя, региональная интерпретация реформы. С другой стороны, сама реформа становится реальностью только там и тогда, где и когда она обретает региональное лицо, учитывает особенности региона, приоритетные направления его развития, систему его запросов и интересов.

**Четвертое.** Успешное проведение реформы возможно только при сочетании разнообразия конкретных подходов в отдельных регионах и единых принципов реформы. В ходе реформы неизбежно появление регионов-локомотивов и регионов-аутсайдеров, но все они должны двигаться в одном, а не в противоположных направлениях.

Наконец, **пятое.** Важно понимать, что государственный интерес в реформе отнюдь не тождественен ведомственному, как нередко его трактуют в последнее время. Это – органическое единство отраслевых и региональных интересов. В конкретной управленческой практике – это органическое совмещение отраслевого и регионального принципов развития образования и управления образованием.

Указанные соображения дополнялись также взглядом на **регион** как на **основной интегральный, опорный элемент образовательной жизни и развития образования.**

**В административно-политическом плане** регион представляет собой четко определенную структуру, концентрирующую в себе главные рычаги планирования, управления, распределения ресурсов, контроля за их использованием и т.д., что делает координацию образовательной политики наиболее эффективной на региональном уровне.

**В экономическом плане** в регионе, которой являет собой целостную, хотя и разнородную экономическую структуру, наиболее полно решаются задачи увязки образования и народно-хозяйственных потребностей, приспособления образовательной системы к региональному рынку труда и решению проблем занятости.

**В социокультурном плане** именно на уровне региона прежде всего решаются задачи учета в образовании местных культурно-исторических особенностей и традиций, специфики общественных образовательных запросов, связи образования с другими сферами общественной жизни и соответственно – задачи превращения образования в фактор социокультурного развития региона.

**В организационно-педагогическом** плане региональные образовательные системы представляют, а точнее – должны представлять собой **единый, целостный образовательный комплекс** (разорванный в настоящее время по многим, большей частью ведомственным причинам), который мобилизует, интегрирует в себе весь образовательный потенциал региона, его финансово-экономические, материально-технические, кадровые, научно-методические и прочие составляющие.

Отмеченные соображения и определили **основную цель региональной образовательной политики** на первом этапе реформы образования – **связать на региональном уровне основные идеи, за-**

*дачи и направления реформы со стратегией развития каждого отдельного региона.* Эта связка с 1991 года материализовывалась с помощью таких механизмов, как региональные образовательные программы, создание региональных центров развития образования, стимулирование регионального образовательного правотворчества, подписание соглашений между Министерством образования и администрацией того или иного региона, каждое из которых имело свое, особое лицо. В этих соглашениях каждый из регионов брал на себя экспериментальную отработку определенных задач: Чувашия, например, – создание собственного Закона «Об образовании» и введение системы дифференцированной оплаты педагогического труда; Коми – экспериментальная апробация Единой тарифной сетки оплаты труда, Сахалин – развитие системы негосударственного образования, Екатеринбург – создание новых моделей управления образованием и т.д.

Так «вкладчину» обрабатывались многие задачи образовательной реформы, накапливался «совместный капитал» ее реализации. И одновременно менялась образовательная карта России. В достаточно короткий срок прежний серо-неразличимый, асфальтовый ее облик сменился богатством красок, внятыми лицами многих регионов. Образовательное пространство России перестало быть унитарным, безликим, одномерным.

Дальнейшая задача образовательной политики состояла в том, чтобы всемерно стимулировать регионализацию и реформы, и самого образования, внося в нее новые идеи и элементы, обогащая ее новыми подходами, с учетом вновь проявившихся тенденций начавшегося общего процесса переноса центра тяжести реформ на места. Однако оведомствленная образовательная политика оказалось не на высоте этой задачи. Она не смогла не только внести что-либо новое в свои отношения с регионами (экстенсивно и с явным снижением эффективности эксплуатируя старые их механизмы), но и упустило лидерство в этих отношениях, оказавшись в хвосте общего хода регионализации российских реформ.

## **БУКСУЮЩИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ**

В области региональной образовательной деятельности школьное ведомство на порядок отстало от Госкомвуза, предложившего стройную концепцию регионализации своей сферы и не менее стройную систему научного и организационно-управленческого обеспечения реализации этой концепции: массивное проведение четырех заседаний коллегий в 1993–1995 годах по этому вопросу (в Министерстве образования – не было ни одной); учреждение Головного научно-координационного совета по регионологии и НИИ регионологии при Мордовском университете; выпуск специального журнала «Регионология» и многочисленных сборников документов и материалов; проведение не менее многочисленных, эффективных научно-практических конференций и семинаров по этой проблеме; создание региональных научно-образовательных комплексов (РНОК) и постоянная систематическая работа с ними; организация региональных комиссий по реформированию региональных программ развития образования и подготовка четких научно-методических рекомендаций по разработке этих программ и т.д.<sup>188</sup>

В августе 1993 года Госкомвузом, Союзом ректоров и Центральным комитетом профсоюза работников народного образования и науки было принято положение «О региональных договорах социального партнерства», в котором высказывалась, в частности, рекомендация заключать подобные соглашения и непосредственно в регионах – между вузами, комитетами профсоюза и органами исполнительной власти. Основные положения этих договоров сводились к следующему:

- обязательства вузов по подготовке, переподготовке и повышению квалификации специалистов, необходимых для региона;
- привлечение вузов к решению важнейших научно-технических задач региона и условия финансирования этой работы;
- долевое участие региона в развитии материально-технической базы высшей школы;
- долевое участие региона в финансировании объектов высшей школы, в первую очередь – объектов социальной сферы (общежития, столовые, базы отдыха, санатории и др.);
- льготы вузам при установлении региональных и муниципальных налогов и тарифов на коммунально-бытовые услуги;
- условия формирования и деятельности студенческих строительных, сельскохозяйственных и других отрядов для нужд региона и т.д.

---

<sup>188</sup> См. Региональная политика Российской Федерации в области высшего образования. Саранск. Вып. I. 1993; Вып. II. 1994; Вып. III. 1994 (*далее* – Региональная политика...); ежеквартальный журнал «Регионология», издающийся с 1992 года, и др.

Так, начавшийся стихийный процесс интеграции вузов с регионами обретал организационные формы и правовые рамки, а финансирование вузов получало многоуровневый характер.

В отличие от всей этой работы Госкомвуза, в школьном ведомстве, не имевшем ни одного научного подразделения по обеспечению региональной образовательной политики и регионализации образования (несмотря на то, что эти проблемы многократно объемнее в школьном, нежели вузовском деле), в 1993–1996 годах не было предпринято даже попыток теоретического осмысления проблем регионализации образования. Как и попыток научно-методического и организационно-управленческого анализа этих проблем и обобщения опыта их решения.

Когда перед Всероссийским семинаром-совещанием «Национально-региональная политика в области образования», проходившем в декабре 1994 года с участием представителей многих регионов России, эксперты Аналитического центра Президента Российской Федерации попытались проанализировать региональные программы развития образования и обратились в Министерство образования с просьбой предоставить эти программы, в министерстве не оказалось и десятка из семидесяти разработанных регионами программ. И при этом министерство неоднократно и громкогласно заявляло, что оно «завершает переход к программно-целевому управлению образованием». Цена этих заявлений была столь же велика, как и деклараций о переходе на «государственно-общественное управление образованием», на «новую парадигму воспитательной работы» и т.д.

Вот извлечение из справки экспертов о состоянии программно-целевого управления образованием и региональных программ развития образования, подготовленной к названному выше семинару-совещанию.

#### **О программно-целевой форме управления образованием в Российской Федерации**

О региональных программах развития образования впервые заговорили в конце 80-х годов, когда педагогическая и научная общественность СССР начала движение за обновление образования в стране. Эти программы были, может быть, самыми первыми попытками расшатывания имперского единообразия, унифицирования тогдашнего образования. Более широкая рамка этого подхода – программно-целевая форма управления образованием.

Программно-целевая форма управления образованием была введена Министерством образования РСФСР в 1990–1991 годах при разработке программы «Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития». Эта программа впервые дала возможность работникам образования России взглянуть на свою отрасль как на объект не узковедомственной, а действительно федеральной социально-экономической и культурно-образовательной политики, имеющей свои цели, приоритеты и специфические интересы.

При этом стало очевидно, что данная федеральная программа должна опираться на целостную, однородную, по отношению к ней, систему региональных программ. В связи с этим был проведен конкурс, давший первое поколение таких программ уже к весне 1991 года.

За истекшее с тех пор время программно-целевой подход к управлению развитием образования накопил опыт, позволяющий сделать некоторые выводы и поставить новые нерешенные проблемы.

Процесс освоения данного подхода органами управления образованием нельзя считать завершенным. По-видимому, потребуется еще несколько лет до того, как он станет привычным, эффективно используемым средством. Это связано с суммой как субъективных, так и объективных причин. К ним, в первую очередь, относятся:

- неподготовленность кадров на местах к практическому применению программно-целевого метода управления, а в ряде случаев полное невладение им;
- крайняя ограниченность ряда территорий в интеллектуальных ресурсах, могущих быть привлеченными к подобного рода разработкам;
- как следствие – зачастую формальное и догматическое следование федеральному образцу – Федеральной программе развития образования, в значительной степени обесценивающее всю работу по составлению региональной программы;
- неспособность увидеть эффективность программно-целевого планирования после первого неудачного опыта и фактический отказ от продолжения усилий;
- смена управленческих кадров, сопровождаемая, к сожалению, утратой преемственности в этой деятельности и пр.

Вследствие указанных причин мы имеем сегодня **три основных вектора**, по которым развивается ситуация в конкретных регионах России.

**Первый.** Территории, до сих пор или не нашедшие себя в данной форме деятельности, или утратившие интерес к ней после первой попытки. К ним относятся регионы, либо не имеющие своих программ развития образования, либо обладающие морально и фактологически устаревшими программами 1991 года на уровне планов мероприятий или концепций (Калининградская, Магаданская, Читинская области и др.).

**Второй.** Регионы, имеющие программы, с формальной точки зрения достаточно полные и репрезентативные, однако являющиеся скорее программами функционирования, чем развития образования. В современной сложной социально-экономической ситуации, когда возможности подлинного развития образовательной сферы резко сужены, а по ряду позиций сведены на нет, такой подход может рассматриваться как относительно действенный, несмотря на очевидную неполноценность программ с точки зрения их

идеальной модели (Республика Хакассия, Вологодская, Нижегородская, Кемеровская, Ярославская области и др.).

**Третий.** Регионы, в которых руководители органов образования и, как правило, руководители администрации осознают значение отрасли не только как важный элемент своей внутренней политики, но и как инструмент социально-экономического развития региона, стабилизации социальных связей и отношений в целом. Программы этих регионов не только содержат номенклатуру всех формально необходимых позиций, но и в практическом своем применении являются подлинно рабочим, самообновляющимся документом (Чувашская республика, Мурманская, Ростовская, Тульская, Свердловская области, Краснодарский край).

Возвращаясь к теме о развитии ситуации за последние годы, отметим, что описанное выше развитие событий вполне естественно и закономерно.

Едва ли было оправданным искусственное форсирование Министерством образования процесса разработки региональных программ «по всему фронту». В такой сложной социально-культурной сфере, как образование, «сплошная коллективизация» нелепа и ошибочна. Видимо, наступил момент, когда опыт наиболее «продвинутых» территорий достиг достаточной зрелости, чтобы стать по-настоящему убедительным аргументом в пользу программно-целевого метода планирования и управления образованием через систему научно-практических конференций, семинаров и других активных форм обучения.

Одновременно становятся видны «узкие» места, лакуны, недоработки как федерального, так и регионального уровней в рассматриваемой сфере. Прежде всего это относится к необходимости более глубокого осмысления важнейшего явления: **демонополизации образовательного пространства в России**. Происходит уверенное становление новых субъектов, имеющих собственные образовательные интересы, отнюдь не во всем совпадающие с образовательными интересами ведомства. К таковым относятся: региональные, этнические (этнокультурные), общественные (как имеющие отношение к гражданскому обществу в целом, так и к общественным организациям), наконец, индивидуальные интересы обучающихся, родителей и т.д.

Совершенно очевидно, что образовательная политика на любом уровне (местном, региональном, федеральном) должна строиться как баланс этих интересов, что, собственно, и является несущей конструкцией любой программы развития образования. С другой стороны, вертикаль программ (от местной до федеральной) должна строиться на принципах взаимосогласования и соподчинения, с постепенным изменением доминанты государственного интереса в федеральной программе на доминанту локального интереса в местной программе развития образования.

Наибольшая сложность, как показывает опыт, возникает именно на стыках программ разных уровней, причем, особое значение в этом отношении имеет проблема состыковки федеральной и региональных программ развития образования. Сложность наличествующей здесь ситуации состоит в том, что региональные программы (по крайней мере часть их) представляют собой живой саморазвивающийся организм, включенный в реальное социально-экономическое, этнокультурное и др. бытие регионов. В то же время Федеральная программа развития образования, как известно, до сих пор не спрыснута живой водой в виде бюджетного финансирования, реального (обязательного) участия в ней заинтересованных министерств и ведомств и т.д. В итоге в настоящее время полноценного федерально-регионального диалога нет, а есть лишь региональный речитатив»<sup>189</sup>.

В этой же справке были отмечены и **основные недостатки существующих региональных программ развития образования**. Назову **пять из них**.

1. Главный недостаток этих программ, как и Федеральной программы развития образования, – выделение лишь одного субъекта образовательной политики: органа управления образованием того или иного уровня. Все остальные субъекты этой политики в расчет не принимаются, как будто их в природе не существует. Соответственно исчезают и реальное многообразие образовательной политики, и механизмы взаимодействия ее носителей. Взаимодействия, которое в реальной, а не в программно-бумажной жизни и выстраивает живую ткань образовательного бытия.

2. Общим для большей части региональных программ являлся традиционно «кабинетный» метод их создания, что предопределяло отчужденность этих программ от тех, кому предстояло их осуществлять. Такой метод «целеполагания» извне, «за других» и «для других» делал проблематичной реализуемость программы. Существует немало способов включения общественности, в том числе образовательной, в разработку региональных программ развития образования, но все они пока остаются вне поля зрения инициаторов этих программ.

3. Столь же общим недостатком региональных программ являлось воспроизведение в них традиционного «госплановского» подхода, когда программа сводится лишь к жестко фиксированному перечню мероприятий. Из этого набора мероприятий иногда можно вычитать, *что* авторы желают получить «на выходе», но практически никогда нельзя понять, *каким образом* будет достигнут результат, *как* должна быть построена деятельность, чтобы он стал реальностью, и *кто* должен быть субъектом этой деятельности. Иными словами, мероприятия в программах есть, деятельности же в них не обнаруживается.

<sup>189</sup> Материалы Всероссийского семинара-совещания «Национально-региональная политика в образовании». С. 17. Текущий архив Аналитического центра Президента Российской Федерации.

4. Значительная часть региональных программ представляла собой не более чем микрокопию федерального образца (далеко не совершенного), что не только существенно обесценивало и саму региональную программу и работу по ее составлению, но превращало такую работу в пустую бюрократическую формальность. Это подтверждалось тем, что многие региональные программы, как и их федеральная «прародительница», оставались лишь бумажным творчеством, поскольку также выстраивались вне реального финансового и ресурсного обеспечения.

5. Наконец, существеннейший недостаток региональных программ – их изоляционизм, замкнутость в самих себе и своем регионе, отсутствие вертикальных и горизонтальных связей – между федеральной и региональными программами, между программами различных регионов, между ведомственными программами (создаваемыми по линии министерства образования и Госкомвуза) в одном регионе. Все эти программы стояли, как разнокалиберные матрешки, рядом (а не одна внутри другой) и при этом – спиной друг к другу.

Такова подлинная реальность «программно-целевого управления образованием», которое, по мнению руководителей ведомственной образовательной политики, совершало триумфальное шествие на российской образовательной ниве. О том, так ли это было на самом деле, можно судить по другим мнениям на этот счет, что называется – мнениям снизу. Вот одно из них, высказанное опытным управленцем, начальником Ставропольского краевого управления образования В.К. Шаповаловым. «Мы все чаще и чаще говорим о программно-целевом методе управления. Но что это такое? Многие из нас этого не знают, хотя чувствуют, как такой метод нужен. И если переходить на программно-целевой метод, то управленцев надо прежде всего этому учить. У нас в регионах, несмотря на все изменения, все же продолжает работать старая схема управления. Моя мечта – иметь другое управление, другую структуру, других специалистов, включая и меня самого другого. Потому что я чувствую: для работы по-новому нужны совершенно другие управленцы или те же, но основательно переученные и переподготовленные. Пока же все остается по-старому»<sup>190</sup>.

Столь же иллюзорна была и реальная эффективность соглашений между Министерством образования и администрацией регионов, которые в 1993–1996 годах тоже вошли в стадию «сплошной коллективизации». Тот же В.К. Шаповалов следующим образом отзывался об этих соглашениях. «Мы гордимся, конечно, что есть соглашение с МО РФ, что оно почти выполнено. Весь вопрос в том, что дальше. Пусть не обижаются коллеги из министерства: пока эти соглашения – теплые дружеские объятия, пока все, что записано в соглашении, – это в основном экспертная деятельность. Ради Бога, мы всегда вас пригласим, проверяйте, экспертируйте. Но нам надо наполнять эти соглашения содержанием, тогда мы будем уважать друг друга, делать нечто существенное друг для друга. Может быть, не стоит заключать соглашение, пытаясь охватить все. Может быть, нужно с каждым регионом подписывать соглашение по какой-то одной проблеме. Например, мы работали бы над проблемой учебно-производственной бригады, другой регион – над другой проблемой. Причем не только для себя – для всей России. Вот тогда мы, территории, станем своеобразными российскими экспериментальными площадками, и нам интересно будет заимствовать опыт друг друга. И, самое главное, будет что заимствовать»<sup>191</sup>.

Как видим, реальные образовательные деятели хотели реальной работы и реальных ее результатов. Им было мало только «теплых дружеских объятий», с образовательным ведомством, за которыми нет реального содержания.

Аналогичное мнение о соглашениях высказали и эксперты Аналитического центра Президента Российской Федерации, готовившие упомянутый ранее Всероссийский семинар-совещание «Национально-региональная политика в образовании»: «Не умаляя значения подобных соглашений, можно, видимо, согласиться с высказыванием точки зрения о целесообразности использования и других форм сотрудничества между федеральными и региональными уровнями. Видимо сами соглашения должны заключаться не по поводу всех сфер, касающихся разделения компетенции договаривающихся сторон (поскольку эти позиции фиксируются в правовых документах, начиная от Закона "Об образовании"), а определять сотрудничество исключительно по тем направлениям, от которых действительно зависит образование в регионе, зависит успех выполнения региональной программы развития образования, а через нее – и федеральной. С этой точки зрения, предметом соглашения как раз и должно быть сопряжение этих программ, ибо только в этом случае его реализация будет в равной степени соответствовать интересам и Министерства образования и территории»<sup>192</sup>.

<sup>190</sup> Учительская газета. 1994. 22 ноября.

<sup>191</sup> Там же.

<sup>192</sup> Материалы семинара-совещания «Национально-региональная политика в образовании». С. 21. Текущий архив Аналитического центра Президента Российской Федерации.

Действительно, зачем дублировать в соглашениях Закон «Об образовании» в части разведения компетенций центра и субъектов Федерации в сфере образования. Не лучше ли использовать эти соглашения (как это и было задумано на первом этапе реформы) в качестве эффективного инструмента общественно-образовательного разделения труда, развертывания целенаправленных экспериментов в регионах с последующим межрегиональным взаимообогащением, с накоплением дивидендов общенационального инновационного капитала? Вопрос риторический. Естественно, лучше. Но экстенсивный путь, в том числе и в наращивании подобных соглашений, всегда проще. Когда включен конвейер, думать уже не надо: изделия штампуются сами собой.

Еще один механизм эффективной регионализации образования, пущенный ведомственной образовательной политикой на самотек, – Региональные центры развития образования (РЦРО). Зарождение, начало деятельности этих центров было, как всегда, многообещающим. Их настоящее мало кому известно, в том числе и Министерству образования. А потому будущее их туманно. Тем более, что центры развития образования оказались в двусмысленном правовом положении, по сути – в правовом вакууме. Они не попали ни в реестр учреждений дополнительного профессионального образования, ни в номенклатуру видов общеобразовательных учреждений.

Между тем деятельность региональных центров развития образования, равно как и сам феномен их появления, весьма любопытны, о чем свидетельствует публикуемая ниже справка, подготовленная в 1995 году одним из наиболее толковых и энергичных сотрудников Министерства образования, начальником управления развития и координации научных исследований Е.А. Подосеновой<sup>193</sup>.

### **О региональных центрах развития образования в Российской Федерации**

Идея создания региональных центров развития образования (РЦРО) впервые была заявлена в «Программе стабилизации и развития Российского образования в переходный период» (1991). Полтора года спустя она была развернута в проекте «Программы реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ» (п. 3.8.) в 1992 г. Время показало, что данная «точка роста» была определена верно. В течение всего этого трехлетнего периода шел неспешный, но устойчивый процесс становления подобных центров. При всем различии конкретных причин и обстоятельств, вызывающих их появление, все они отличались изначально объединяющим их свойством: каждый центр сразу заявил себя как инновационное учреждение, претендующее на ведущую социальную роль в своем регионе; в конечном счете они стремились взять на себя аналитико-прогностическую функцию на уровне администрации, при сохранении специфических черт учреждения дополнительного профессионального образования. Накопленный опыт доказывает настоятельную необходимость серьезной и разносторонней научно-организационной, учебно-методической и социально-образовательной экспертизы этого феномена.

Анализ реальной ситуации позволяет выделить три уровня понимания, а следовательно, и подхода к решению проблемы.

*I уровень – традиционный:* подготовка и повышение квалификации кадров в воспроизводящем режиме, режиме функционирования.

На этом уровне находится значительная часть ИПК и ИУУ. Впрочем, уже и здесь переход на национально-региональную идеологию усиливает тенденции к изменениям.

*II уровень – инновационный:* образование претендует на то, чтобы стать социально-организующим началом, хотя формально оно остается в рамках существующих структур. Не подготовка и переподготовка кадров в старом смысле, а ориентация на новые, постоянно меняющиеся условия, чего, собственно, и требует развивающее обучение. Часть регионов, решая новые задачи, стремится перенести выполнение несвойственных ранее ИУУ, ИПК функций на Центр или центры, образуемые внутри все тех же ИУУ, ИПК. Однако создание спецфакультетов (например, в Приморском ИПК, Лингвистического центра в Московском областном ИПК и ПРНО и тому подобное) буквально взламывает старые формы и заставляет преобразовывать учреждения повышения квалификации педагогических кадров в Институты развития образования. Налицо явное противоречие: оставаясь формально учреждениями Министерства образования Российской Федерации, эти институты начинают работать на «внешнюю социальную среду». Совершенно очевидно, что естественное развитие такой тенденции закономерно должно привести к широкому толкованию образования, которое понимается уже не как узковедомственное дело, а как фактор общесоциального развития.

*III уровень* принципиально отличается от первых двух – тем, что субъектом «образовательного интереса» впервые становится администрация региона, осознающая образование в его уникальном социопреобразующем качестве.

Именно в этой логике созданы РЦРО Новгородской области, Кабардино-Балкарии, Ставрополя. Именно эта логика была заложена в создание Краснодарского экспериментального Центра развития образования, история деятельности которого наглядно иллюстрирует роль взаимопонимания между субъектами управления, имеющими (или не имеющими) общий образовательный интерес.

Следует отметить, что «вызревание» РЦРО – это длительный процесс, исключаящий поторапливание, копирование, волевым насаждение.

<sup>193</sup> Материалы коллегии... 5–6 декабря 1995 г. С. 10–13.

Региональный центр развития образования органично сосуществует со сложившимися учреждениями послевузовского и дополнительного профессионального образования, которые отличаются гибкостью, мобильностью, практической ориентированностью. Именно по этой причине Центры либо сотрудничают с ними по принципу дополнителности, либо при определенных условиях создаются на их базе.

Не случайно, что параллельно с Министерством образования, но независимо от него Государственный Комитет по высшему образованию в подготовленном проекте «Типового положения об образовательных учреждениях (подразделениях) дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) и переподготовки руководящих работников и специалистов Российской Федерации» в пункте 1.5 обозначает Региональный центр развития образования, в котором стираются профессиональные внутриобразовательные границы, в числе учреждений, необходимых для решения образовательных задач региона.

С другой стороны, практика показывает, что находясь в фокусе социально-преобразующих процессов, образование вовлекает другие сферы в свою, без чего невозможно решить проблему развития региона, причем ведомства, предприятия, организации готовы дать средства, оборудование, технику, здания образованию для решения своих, а в конечном счете – общественных и государственных задач. Образование берет на себя нетрадиционные, несвойственные ему ранее функции, но, приобретая новое, не теряет старого.

Оппоненты идеи создания Региональных центров развития образования выдвигают следующую аргументацию: перестав быть чисто ведомственной, эта структура будет переориентирована на решение региональных задач, среди которых образование перестанет быть приоритетным, будет подорвана учебно-методическая функция существующей системы ИУУ, ИПК и т.д. Подобные опасения не лишены оснований.

Тем не менее в принципиальном плане идея РЦРО представляется весьма плодотворной и перспективной. Поэтому, видимо, логична попытка предложить проект «Типового положения о региональном Центре развития образования». С инициативой его разработки выступили Министерство образования Российской Федерации, участники Всероссийских совещаний по проблемам создания и функционирования РЦРО (Московская и Новгородская области), несмотря на то, что более трех четвертей их участников пока не видят возможности создания таких центров в своих территориях. Это обстоятельство лишь подтверждает тезис о недопустимости форсирования данного процесса, если на местах не созрели объективные и субъективные условия.

Таковы были замыслы создания Региональных центров развития образования, первые их шаги и их типология на начальном этапе деятельности центров. Далее требовалось обобщение этой деятельности, всесторонний ее анализ, взвешенные, оптимальные управленческие решения по ее стимулированию и развитию.

Названные центры, как свидетельствует опыт лучших из них, могут взять на себя решение целостного комплекса задач по обеспечению развития образования в регионах: разработка региональной стратегии и программы развития образования; создание региональной нормативно-правовой базы для сферы образования; научно-методическое обеспечение развития образования в регионе; его кадровое обеспечение (переподготовка и повышение квалификации кадров для работы по новым программам и технологиям, подготовка специалистов по нетрадиционным педагогическим специальностям – образовательный менеджмент, экономика образования, педагогика социальной работы и т.д.); анализ опыта инновационной образовательной деятельности и поддержка инновационного движения на местах; информационное обеспечение развития образования, создание единой информационной сети для региональной системы образования и т.д.

Помимо указанного комплекса задач, следует подчеркнуть еще *три важнейших аспекта* деятельности Региональных центров развития образования. *Во-первых*, – это содействие «выращиванию» профессионального образовательного сообщества и повышению уровня профессионализма в образовании. *Во-вторых*, – формирование общественного интереса к образованию и вовлечение общества в эту сферу. *И в-третьих*, – организация взаимодействия образования с другими сферами социально-экономической и социокультурной жизни региона.

Как известно, существуют разные модели центров развития образования регионального и муниципального уровня, ориентированные на решение различных проблем. И это оправдано. Какая-либо их унификация принесет только вред, затрудняя местные образовательные инициативы и нивелируя специфику местных подходов к складыванию механизмов развития образования. Вместе с тем все более актуальными становятся задачи обобщения и координации деятельности этих центров, организации их взаимодействия на межрегиональном и федеральном уровне, их нормативно-правовой поддержки. Эти задачи до сих пор остаются, увы, вне поля зрения образовательной политики.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРАВОТВОРЧЕСТВО РЕГИОНОВ

Существует и еще один важнейший механизм, а шире – фундаментальное направление регионализации образования: образовательное правотворчество регионов, субъектов Федерации. Здесь

Центр вообще не сделал **ни единого шага**, не предпринял никаких мер ни по анализу и стимулированию этого процесса, ни по участию в нем. Между тем на современном этапе развития образования и общего движения к подлинной федерализации российской государственности это направление деятельности приобретает **ключевое** значение. Именно оно прежде всего может обеспечить становление цивилизованного образовательного федерализма.

Закон РФ «Об образовании» предоставляет субъектам Федерации большие права в сфере образовательного законодательства. Закон предусматривает, что «субъекты Федерации в соответствии с их статусом и компетенцией могут принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования» (п. 3 ст. 3). Компетенции же субъектов Федерации в этой области достаточно полно раскрываются в статье 29 закона. Об объеме ответственности и полномочий субъектов Федерации в образовательной сфере свидетельствует тот факт, что в 58 статьях закона зафиксированы 84 позиции, по которым требуется правовое регулирование на уровне субъектов Федерации.

В ходе пересмотра Закона «Об образовании» Совет Федерации, как уже отмечалось, предпринял попытку ограничить компетенцию субъектов Федерации, лишит их полномочий по «принятию правовых актов в области образования», предложив снять пункт 2 статьи 29 закона. Это предложение противоречило не только духу Закона «Об образовании», его идеологии, но и новой Конституции Российской Федерации, которая предусматривает максимальную передачу полномочий в сфере образования на места. Оно было тем более парадоксально, необъяснимо, что исходило именно из Совета Федерации, то есть того органа, который призван интересы субъектов Федерации защищать. Понадобилось более года упорной борьбы, чтобы это предложение было-таки отклонено.

Вместе с тем в то время, когда процесс цивилизованной федерализации России быстро набирает силу, становится все более очевидным несовершенство Закона «Об образовании» в плане разграничения компетенции в образовательной сфере между Российской Федерацией и ее субъектами. Новая российская Конституция, принятая в 1993 году, полтора года спустя после утверждения Закона «Об образовании», делает в этом направлении значительный шаг вперед. Статья 72 (п. «е») Конституции предусматривает, что «общие вопросы воспитания, образования» находятся в совместном ведении Российской Федерации и ее субъектов. В статье же 76 (п. 4) четко ограничивается компетенция федерального уровня и указывается, что «вне пределов ведения Российской Федерации, совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, края, области, города федерального значения, автономная область и автономные округа осуществляют собственное правовое регулирование, включая принятия законов и иных нормативных правовых актов».

При пересмотре Закона «Об образовании» в 1994–1995 годах следовало бы привести его в соответствие с названными, значительно более демократичными положениями Конституции. Особенно, если учесть, что в этом законе вообще не выделено положение о совместной компетенции Федерации и ее субъектов в области образования. И соответственно – не определен предмет совместного ведения в данной области. Этого, однако, сделано не было. Результат – указание на этот серьезный промах в наложенном на Закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании"» президентском вето.

Именно этот вопрос стал центральным в возражениях Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина против предлагаемых поправок к Закону «Об образовании» – вопрос о разграничении компетенций Российской Федерации и ее субъектов в образовательной сфере, о защите прав и полномочий субъектов Федерации в этой сфере.

Следует отметить, что Б.Н. Ельцин был тверд и последователен в этой своей позиции. Еще в день принятия бывшим Верховным Советом Закона «Об образовании», 10 июля 1992 года он высказал резкое неприятие закона по двум моментам – ущемление прав негосударственного образования в законе и ограничение в нем предметов ведения и компетенции субъектов Федерации в области образования. Полностью соглашаясь с этими замечаниями президента к Закону «Об образовании», я тогда попытался убедить его не накладывать на закон вето. При этом я руководствовался следующими стратегическими и тактическими соображениями.

Закон, несмотря на многие искажения и пороки, внесенные в него Верховным Советом, вопреки первоначальному тексту и замыслу, сохранял свою демократическую идеологию и являлся бесспорно прогрессивным и крайне нужным для образования документом. Он легитимизировал, материализовывал в правовых нормах российскую образовательную реформу, юридически закреплял ее философию, ее базовые принципы и одновременно давал старт и основу ее реализации. Вето на закон могло резко задержать этот процесс, особенно при существовавшем тогда противоборстве исполнительной и законодательной власти. Достаточно сказать, что именно в день принятия Закона «Об об-



разовании» Верховный Совет опротестовал 17 указов президента и направил свои решения по этим указам в Конституционный суд.

Отмеченные же президентом недостатки Закона «Об образовании» можно было локализовать двумя путями. Во-первых, – принятием специального закона о негосударственном образовании в России, который уже тогда был готов в Министерстве образования (и который, как уже говорилось, до сих пор министерством с места не сдвинут). И во-вторых, – детальной проработкой проблемы разграничения компетенций между Российской Федерацией и ее субъектами, которая выходила далеко за пределы только сферы образования и по которой к тому времени ни у правительства, ни у Администрации Президента не было сколько-нибудь серьезных разработок. Эти разработки и были проведены позднее, при подготовке Федеративного договора и новой Конституции Российской Федерации.

Б.Н. Ельцин с этими соображениями тогда согласился и подписал Закон «Об образовании». В 1995 году, когда новая Конституция уже действовала, он еще раз напомнил свою позицию по вопросу разграничения компетенций между Федерацией и ее субъектами в сфере образования. И предложил Государственной Думе привести в этом отношении Закон «Об образовании» в соответствие с Конституцией. Как уже отмечалось, Государственная Дума 11 октября 1995 года квалифицированным большинством голосов отклонила вето президента и оставила закон таким, каким он был принят ею 12 июля 1995 года, – из опасений, что всякая дополнительная его доработка может быть чревата, как показал опыт предшествующей работы по пересмотру закона, тяжелыми последствиями. Эти опасения были небезосновательны. Однако в принципе я и на этот раз поддерживал замечания Б.Н. Ельцина и считал, что они направлены на благо образования, на укрепление образовательной самостоятельности регионов, на развитие их образовательных инициатив, в том числе – и в области законодательства в образовании.

В 1992–1995 годах образовательное правотворчество российских регионов находилось в самой начальной, зародышевой стадии. Основная причина затянутости этой стадии – существовавшие длительное время неравноправие субъектов Федерации, несравнимо большие полномочия национальных республик в составе Российской Федерации, нежели других российских регионов. Это неравноправие было устранено новой Конституцией, предоставившей всем субъектам Федерации одинаковые права на законодотворчество, на «собственное правовое регулирование» вопросов, находящихся в их компетенции (п. 2 ст. 5, п. 4 ст. 76 Конституции Российской Федерации). И соответственно – теперь не было объективных причин, сдерживающих образовательное законодотворчество регионов. Оставались только субъективные причины – их собственная неготовность к этому процессу и отсутствие стремления и механизмов его стимулирования как у школьного ведомства, так и у Государственной Думы.

Первые шаги по самостоятельному законодотворчеству в сфере образования сделали республики в составе Российской Федерации. В 1992 году республиканские законы об образовании были приняты в Башкортостане, Мари-Эл, Хакасии, в 1993 году – в Чувашии, Бурятии и Татарстане, в 1994 году – в Карелии и Кабардино-Балкарии. Среди других регионов несомненным лидером в сфере образовательного законодотворчества в этот период являлся Краснодарский край.

Работа в данном направлении в крае началась в 1992 году, сразу после принятия Закона «Об образовании» и проводилась главным образом Краснодарским экспериментальным центром развития образования (КЭЦРО), возглавляемым А.А. Клещенко и Л.А. Дубовой, при активной поддержке краевой администрации, в первую очередь – заместителя главы администрации В.А. Штурбы. Как подчеркивал В.А. Штурба на краевой научно-практической конференции «Правовые основы региональной системы образования», проведенной в конце 1993 года, «если образование должно развиваться в опережающем обществе режиме, то такая ключевая его (образования) подсистема, как правовое регулирование, должна реформироваться в ускоренном темпе и рассматриваться как одна из важнейших задач наших властных структур»<sup>194</sup>.

Уже осенью 1993 года властные структуры Краснодарского края утвердили разработанный КЭЦРО пакет нормативно-правовых документов, который включал в себя: «Положение об образовательной деятельности в Краснодарском крае»; «Положение о деятельности государственного, муниципального общеобразовательного учреждения в Краснодарском крае» (на год опередившее общее Типовое положение об общеобразовательном учреждении); «Положение о регистрации и лицензировании учреждений, осуществляющих образовательную деятельность, аттестации и аккредитации образовательных учреждений в Краснодарском крае» (также на год опередившее аналогичный федеральный документ); «Положение об экспериментальной площадке в системе образования Краснодар-

<sup>194</sup> Штурба В.А. Региональная система образования и ее правовая основа // Учитель. Краснодар, 1994. № 1. С. 3–4.

ского края» (соответствующее федеральное положение было утверждено лишь два года спустя); «Временное положение о государственном, муниципальном лицее (гимназии) в Краснодарском крае» (на федеральном уровне подобного положения так и не появилось).

В этот же пакет вошло еще три документа (аналогов которым нет в федеральной нормативно-правовой базе): «Положение о краевом экспертном совете по развитию образования» и «Положение о краевом конкурсе образовательных проектов», стимулирующие и поддерживающие как инновационное образовательное движение в крае, так и создание государственно-общественных структур в образовании, а также «Примерное положение о местном органе управления образованием в Краснодарском крае», которое определяет цели, задачи, функции и полномочия этого органа управления образованием.

В целом перечисленные нормативно-правовые документы составили своеобразный образовательный кодекс края, еще раз подтвердивший справедливость тезиса о том, что «процессы обновления образования по многим ключевым направлениям реализовывались на Кубани с опережением в два-три года по сравнению с большинством территорий страны»<sup>195</sup>. Именно здесь начинались разработка и реализация Концепции общего среднего образования ВНИКа «Школа», создание Творческого союза учителей, развертывание сети инновационных образовательных структур, в том числе – организация первого регионального центра развития образования как межотраслевого регионального научно-методического комплекса (КЭЦРО) и т.д.

Процесс развития образовательного законодательства других регионов начал набирать силу только в 1996 году, хотя и до этого в ряде субъектов Федерации были приняты законы о финансовой поддержке региональных систем образования: в 1994 году – в Иркутской, Саратовской и Свердловской областях, в 1995 году – в Вологодской, Московской, Читинской областях и в Санкт-Петербурге. Активизация регионального образовательного законодательства в 1996 году была связана с завершившейся тогда длительной работой по пересмотру Федерального закона «Об образовании», о которой говорилось ранее и которая получила широкий резонанс в регионах страны. В 1996 году законы «Об образовании» были приняты в Алтайском крае, Архангельской, Владимирской и Московской областях, в 1997 году – в Красноярском крае, Читинской области, Ханты-Мансийском автономном округе. Во многих регионах в этот период шло активное обсуждение подготовленных проектов законов. Опережающей в этом региональном ряду была Тульская область, где Закон «О правовом регулировании деятельности системы образования» был утвержден 29 ноября 1994 года.

Для обобщения опыта образовательного законодательства регионов мною совместно с рядом сотрудников Федерального института планирования образования в конце 1997 года был подготовлен первый в нашей стране сборник «Законодательство субъектов Российской Федерации по вопросам образования», в который вошло более шестидесяти региональных законодательных актов. Как показывают материалы этого сборника, законодательская компетенция представительных органов субъектов Федерации в сфере образования была реализована *двумя основными путями*.

Республики в составе Российской Федерации приняли законы, предметы правового регулирования которых фактически совпадают с предметом правового регулирования Федерального закона «Об образовании». *Республиканские законы в основном воспроизводят структуру и значительную часть положений федерального закона* и практически подменяют его действие на территории республики. (Более того, в тексте некоторых законов – Башкортостан, Татарстан – в нарушение Конституции закреплялся приоритет республиканского законодательства над федеральным.)

*Иным путем пошли представительные органы краев, областей и других субъектов Российской Федерации.* В своих законах об образовании они стремились закрепить по преимуществу нормы, конкретизирующие специфику применения федерального законодательства в данном регионе, а также принять те нормы, которых нет в федеральном законе, но которые имеют важное значение в регулировании общественных отношений в сфере образования. Нормы Федерального закона «Об образовании» воспроизводятся в законах этих субъектов Федерации значительно реже, чем в законах республик, и главным образом – в целях придания системного характера содержанию принимаемых законов.

В целом, как показывает опыт, законодательство субъектов Российской Федерации в области образования можно разделить *на пять основных групп*:

1. Общие (или основные) законы об образовании.

---

<sup>195</sup> Там же. С. 5.

2. Законы по регулированию деятельности отдельных отраслей (звеньев) системы образования – например, Закон Приморского края «О начальном профессиональном образовании» (1996) или закон Челябинской области «О начальном профессиональном образовании и профессиональной подготовке» (1996).

3. Законы, обеспечивающие региональные системы образования дополнительными финансовыми ресурсами, – основная их часть имеет наименование «О сборе на нужды образовательных учреждений».

4. Законы, регулирующие отдельные стороны деятельности региональных систем образования, а также вопросы социальной поддержки работников образования – например, Закон Республики Башкортостан «О республиканском комплекте учебников для образовательных учреждений» (1996), Закон Приморского края «О социальном статусе учителя» (1996).

5. Законы по вопросам социальной поддержки учащихся и защиты детства – например, законы Ивановской области «О поддержке выпускников учреждений высшего и среднего профессионального педагогического образования на территории Ивановской области» (1997), «О защите прав ребенка» (1997).

Анализ современных региональных законов в сфере образования, весь опыт их разработки и использования наглядно свидетельствует, что образовательное законодательство субъектов Российской Федерации имеет важнейшее значение не только для эффективного формирования региональных и национальных образовательных систем, но и для реформирования и развития российского образования в целом, в частности – для развития и совершенствования нормативно-правовой базы современной реформы образования. Можно назвать, по меньшей мере, *восемь основных позиций*, свидетельствующих о значимости этой деятельности субъектов Федерации.

**Первое.** Эта позиция четко выражена в преамбуле к «Положению об образовательной деятельности в Краснодарском крае». «Положение, – записывали его авторы, – имеет целью *поддержать и развить демократический потенциал федерального законодательства об образовании, обеспечить его эффективную реализацию* с учетом специфических условий Кубани»<sup>196</sup>. Эта поддержка и развитие демократической идеологии, заложенной в Федеральный закон «Об образовании», приобретала особую актуальность в свете как контрреформаторских атак на этот закон, откровенно обнаживших себя в ходе его пересмотра, так и явно проявившихся тенденций отката в образовательной политике.

**Второе** – защита от недостатков федерального законодательства, в частности, от тех, которые, благодаря усилиям бывшего Верховного Совета, были внесены и в Закон «Об образовании».

Возьмем, к примеру, уже упоминавшиеся положения закона о конкурсном наборе в старшую ступень школы (п. 3 ст. 16) и его расплывчатую формулировку государственных гарантий в области образования (п. 3 ст. 5), во многом спровоцировавшую появление пресловутой 43-й статьи новой Конституции. Эти коренные недостатки федерального закона были преодолены уже в одном из первых законодательных актов субъектов Федерации – в Законе Чувашской республики «Об образовании», вышедшем в 1993 году. Встретив непреодолимое сопротивление бывшего Верховного Совета по двум названным выше позициям, мы в Министерстве образования совместно с коллегами из чувашского республиканского министерства (и в первую очередь – с тогдашним министром образования Чувашии В.Д. Даниловым, человеком редкостных профессиональных качеств и чрезвычайно чутким ко всему новому) обошли эти опасные социальные рифы при совместной подготовке чувашского закона об образовании, начатой еще до утверждения федерального закона, весной 1992 года<sup>197</sup>.

**Третье** – дополнение федерального законодательства об образовании, восполнение наличествующих в нем правовых лагун. В том же чувашском Законе «Об образовании» есть, например, специальные разделы, отсутствующие в федеральном законе, – о сельской школе, о семейном воспитании. Этот закон устанавливает и «квоту приема в средние специальные и высшие учебные заведения республики выпускников сельских общеобразовательных школ в соответствии с потребностями республики в педагогических кадрах в сельской местности» (ст. 43). В Законе Архангельской области «Об образовании» (1996) есть также самостоятельный раздел, посвященный деятельности сельских образовательных учреждений.

---

<sup>196</sup> Региональные правовые акты в области образования. Сборник документов. Краснодар, 1993. С. 5 (выделено мной. – Э.Д.).

<sup>197</sup> См.: Закон Чувашской республики об образовании (ст. 2, п. 3 ст. 4, п. 3 ст. 16) // Народная школа. Чебоксары, 1993. № 2–3. С. 2, 3, 9.

**Четвертое** – ускорение правового решения тех вопросов, по которым запаздывает федеральное законодательство, его «подталкивание» к постановке и рассмотрению насущных проблем. Здесь нагляднейший пример – указанные ранее региональные правовые акты Краснодарского края, значительно опередившие федеральное законодательство в решении вопросов лицензирования и аттестации образовательных учреждений, проблемы их учредительства, создания независимой государственной аттестационной службы, развертывания экспериментальных площадок, утверждения Положения об общеобразовательном учреждении. Говоря о принятии в крае этого, последнего документа В.А. Штурба в уже цитированной выше статье отмечал: «В условиях, когда принятие соответствующего федерального документа постоянно откладывается, администрация края своим решением закрепила принципиальные правовые основы деятельности школы»<sup>198</sup>.

**Пятое** – опережающие концептуальные, содержательные прорывы в законодательстве об образовании, которые определяют пути его дальнейшего развития. Здесь ярчайший пример – те же правовые акты Краснодарского края о поддержке инновационной образовательной деятельности, о создании государственно-общественных структур в образовании (например, краевого экспертного совета по развитию образования), об ответственности органов управления образованием перед образовательными учреждениями и влиянии этих учреждений на органы управления образованием.

На последнем моменте следует остановиться особо, поскольку давно уже очевидно, явное нарастание тенденции к бюрократизации управления образованием и оторванности ряда органов управления от реальной образовательной практики.

В рамках «Положения о деятельности общеобразовательного учреждения в Краснодарском крае» была предпринята попытка создания «механизма обратного воздействия школы на управленческие и методические структуры, который по мере дальнейшей разработки должен создать принципиально новую ситуацию, когда не школа будет существовать для вышестоящих структур, а они будут обеспечивать ее деятельность»<sup>199</sup>.

Этот механизм очерчен в разделе 8 названного Положения, который заслуживает того, чтобы воспроизвести его целиком.

#### **8. Особенности взаимодействия общеобразовательных учреждений с органами управления образованием и методическими службами в крае**

8.1. В качестве главного звена образовательной системы края образовательные учреждения вправе участвовать в формировании и корректировке функций и направлений деятельности государственных и муниципальных органов управления образованием и методических служб.

8.2. Решением совета (совещания) руководителей образовательных учреждений города (района) может быть проведена общественная аттестация соответствующих органов управления образованием и методических служб. Положение об общественной аттестации разрабатывается представителями образовательных учреждений и утверждается органами местного самоуправления.

8.3. По требованию не менее трети образовательных учреждений города, района или края на конференции образовательных учреждений может быть заслушан отчет соответствующего органа управления образованием или методической службы по повестке дня, определенной образовательными учреждениями.

Решение принимается администрацией города, района, края<sup>200</sup>.

Как видим, краснодарцы достаточно смело и далеко продвинулись в демократизации управления образованием, в усилении влияния на него образовательных учреждений и образовательной общественности. Аналогичные механизмы могли быть использованы не только в других регионах, но, что важно особо подчеркнуть, – и во взаимодействии федеральных и региональных органов управления образованием. Однако эта позитивная тенденция не получила дальнейшего развития в образовательной политике. Более того, Центр стремился к постепенному ее свертыванию.

**Шестое** – принятие дополнительных мер по социальной защите работников образования. Во многих законах субъектов Российской Федерации были предприняты серьезные шаги к повышению статуса педагогов и усилению их социальной поддержки, что также полезно учесть при совершенствовании и федерального и регионального законодательства в области образования.

Так, в Законе Архангельской области «Об образовании» (1996) было предусмотрено: «предоставление работникам образования льготных кредитов на строительство или приобретение жилья; выплата материальной помощи в размере должностного оклада один раз в течение года; выплата едино-

<sup>198</sup> Штурба В.А. Региональная система образования и ее правовая основа // Учитель. Краснодар, № 1. С. 7.

<sup>199</sup> Штурба В.А. Региональная система образования и ее правовая основа // Учитель. Краснодар, 1994. № 1. С. 7.

<sup>200</sup> Региональные правовые акты в области образования. Сборник документов. Краснодар, 1993. С. 27.

временного выходного пособия в размере трех должностных окладов при выходе работника на пенсию по возрасту или состоянию здоровья, установление надбавки к должностным окладам педагогических работников за непрерывный педагогический стаж в размере 40%» и т.д.

Закон Красноярского края «Об образовании» (1997) устанавливал: почетные краевые звания – заслуженный педагог, учитель года, почетный попечитель образования; ежемесячные надбавки к заработной плате молодым специалистам, заключившим контракт с образовательным учреждением – в размере 50% от установленной ставки (оклада), выплата надбавок осуществляется в течение первых трех лет работы; ежемесячные доплаты за выслугу лет, при стаже от 3 до 10 лет – 20%, от 10 до 25 лет – 30% от ставки (оклада); право на получение жилья в аренду с последующим выкупом для работников образования со стажем более двух лет работы в государственном, муниципальном образовательном учреждении и др.

Закон Приморского края «О социальном статусе учителя» (1996) предусматривал: единовременное пособие молодым специалистам при поступлении на работу в городскую школу – в размере четырех окладов, в сельскую школу – в размере шести окладов; надбавки учителям – в размере 4% от оклада за каждого ученика сверх представленной наполняемости классов; надбавки педагогическим работникам за высшую педагогическую категорию – 30, за первую категорию – 20, за вторую 10 и за третью 5% от заработной платы; выплату ежегодной материальной помощи в размере двух окладов; выходное пособие при уходе учителя на пенсию – в размере четырех окладов и т.д.

Как видим, многие регионы уделяли серьезное внимание социально-экономической поддержке работников образования. Спектр предоставляемых им дополнительных льгот в региональных законах весьма широк и разнообразен. И это особенно важно при современных тяжелых условиях жизни и труда российского учительства.

**Седьмое.** Многие регионы принимали весомые законодательные меры по социальной поддержке учащихся, вводили для них дополнительные многообразные льготы, а подчас создавали широко-масштабные акты по защите прав ребенка и охране детства. Что, как отмечалось ранее, напрочь отсутствовало в «бездетной» ведомственной образовательной политике.

Закон Архангельской области «Об образовании», например, устанавливает: бесплатное питание учащихся из малообеспеченных семей; право выпускникам образовательных учреждений из числа детей-сирот на бесплатное профессиональное обучение и трудоустройство по полученной специальности, на внеочередное получение жилья; создание в образовательных учреждениях за счет средств учредителя и других источников «фонда социальной защиты для оказания материальной и иной помощи детям из малообеспеченных семей, в объеме не менее одного процента текущих затрат на содержание обучающегося в образовательном учреждении»; предоставление учащимся, имеющим отличные отметки, ежемесячной стипендии в размере минимальной заработной платы за счет средств учредителя и др.

Закон «О квотировании рабочих мест для выпускников учреждений профессионального образования Белгородской области» (1997) урегулировал вопрос трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования. Согласно этому закону органы местного самоуправления районов, городов Белгородской области с учетом ситуации, складывающейся на рынке труда, по предоставлению соответствующих территориальных органов государственной службы занятости населения, муниципальных органов по труду, органов управления образованием устанавливали предприятиям, учреждениям и организациям, независимо от форм собственности, – *квоты* для приема выпускников учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования. Квотирование рабочих мест производилось на основании договоров, заключаемых органами местного самоуправления с предприятиями, организациями, учреждениями на срок не менее одного календарного года. В тексте договора указывались источники финансирования рабочих мест, налоговые льготы и платежи, связанные с их созданием, а также санкции по отношению к стороне, не выполняющей условия договора.

В ряду региональных усилий по масштабному решению проблем защиты детей, учащихся, вопросов охраны детства особого внимания заслуживала законодательная деятельность Ивановской области. Здесь были разработаны и приняты следующие законы: о защите прав ребенка; о мерах по обеспечению трудоустройства детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и других категорий молодежи; о мерах по улучшению социальной поддержки лиц, получивших начальное профессиональное образование; о поддержке начального профессионального образования; о поддержке выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования.

Закон Ивановской области «О защите прав ребенка» (1997) ярко выделялся в ряду аналогичных актов субъектов Российской Федерации. Он был направлен на решение трех основных задач: 1) создание механизма правовой защиты ребенка от любых форм дискриминации в обществе, семье, детском учреждении, социальной среде; 2) конкретизацию обязанностей и ответственности государственных органов, органов и должностных лиц местного самоуправления, юридических и физических лиц как гарантов правовой и социальной защиты детей; 3) определение источников ресурсов, направленных на социальную поддержку детей, и форм участия государственных органов, органов местного самоуправления, юридических и физических лиц в их распределении.

Закон предусматривал первоочередное обеспечение интересов ребенка во всех сферах жизнедеятельности, принятие и первоочередное исполнение целевых программ по охране и защите детей, профилактике безнадзорности и правонарушений, а также других социальных программ и мероприятий в интересах детей и т.д.

Наконец, *восьмая* позиция, подчеркивающая значимость образовательного правотворчества субъектов Российской Федерации, – укрепление и развитие региональной экономики образования, увеличение его регионального финансирования на основе мобилизации местных ресурсов. Это – одна из наиболее распространенных и эффективных сфер региональных правовых актов в области образования.

Многие субъекты Федерации законодательно вводили дополнительные налоги на поддержку региональных образовательных систем. Пионером в этом отношении явилась Владимирская область, которая впервые начала отработку региональной налоговой политики в образовании. В 1993 году здесь был введен местный налог на содержание объектов социально-культурной сферы (1,5% от объема фактической реализации продукции). С февраля 1995 года введен еще один важный налог – сбор на нужды образовательных учреждений в размере одного процента от фактически начисленного предприятиями фонда оплаты труда.

Аналогичные законы были приняты позднее в Амурской, Вологодской, Иркутской, Курганской, Московской, Саратовской, Свердловской, Челябинской, Читинской и других областях. В некоторых из этих областей была четко зафиксированы и направления расходования средств, поступающих в виде налогов. Так, в законе Вологодской области «О сборе на нужды образовательных учреждений» (1995) эти средства распределялись «по двум направлениям: на развитие дошкольного, начального и среднего образования – в объеме 70% от общей суммы сбора; на развитие среднего и высшего профессионального образования – в объеме 30% от общей суммы сбора». В одноименном законе Челябинской области (1996) распределение средств было предусмотрено следующим образом: на дошкольное, общее и внешкольное дополнительное образование – 45%; на начальное профессиональное – 25, на среднее профессиональное – 10, на высшее профессиональное – 10, на финансирование областных межтерриториальных интеграционных программ, проектов, мероприятий – 10%. Показательно, что на сферу профессионального образования, которая тогда финансировалась из федерального бюджета, в Вологодской области выделялось 30 и в Челябинской – 45% средств, поступающих в виде местных налогов на образование.

Некоторые регионы не ограничивались только введением специальных налогов на нужды образовательных учреждений, а ставили вопрос более широко – о льготной налоговой политике по отношению к сфере образования (чего, как уже отмечалось, до сих пор не удалось добиться на федеральном уровне). Так, закон Тульской области «О правовом регулировании деятельности системы образования» (1994) предусматривал «освобождение образовательных учреждений от налогообложения прибыли, направленной на их уставную деятельность; введение налоговых льгот предприятиям, учреждениям и организациям, независимо от их организационно-правовых форм, при направлении ими средств в развитие системы образования Тульской области; освобождение от уплаты налогов в областной бюджет собственников, безвозмездно сдающих свое имущество в аренду образовательным учреждениям». Как видим, *регионы показывали центру образцы цивилизованной налоговой политики*.

Такие же образцы они представляют и в решении ряда других финансово-экономических вопросов. Например, серьезным достоинством многих региональных законов была предусмотренная ими возможность создания образовательных учреждений со *смешанными формами собственности* и учредительства, чего не удалось добиться, как уже отмечалось, при пересмотре Федерального закона «Об образовании» и что позволяет привлечь к финансированию образовательных учреждений дополнительные средства помимо бюджетных.

Все эти меры, предпринимаемые многими субъектами Российской Федерации, несомненно содействовали серьезному укреплению экономических основ функционирования и развития региональных систем образования. Они наглядно свидетельствовали: *во-первых*, – о растущем понимании местной администрацией роли образования в развитии регионов, *во-вторых*, – о возможности решения на региональном уровне тех правовых и экономических проблем, к которым еще даже не подступает федеральное законодательство (главная из них – налоговые льготы инвесторам образования) и, *в-третьих*, – об исключительном значении регионального образовательного правотворчества для стабилизации и развития российского образования.

К сожалению, многие названные выше плодотворнейшие начинания регионов были в последнее время резко перечеркнуты новым социальным и во многом унитарным курсом федеральной власти. Особенно – фискальным слабоумием кудринского Минфина в ходе «монетизации» льгот и экономического обрезания Закона РФ «Об образовании», о чем речь пойдет в последней части книги.

В настоящей работе не ставится задача дать типологический анализ образовательных ситуаций в регионах страны. Такой анализ – крупная, самостоятельная исследовательская проблема, решение которой еще только начинается<sup>201</sup>. Но без решения этой проблемы невозможны: *во-первых*, адекватное понимание региональной специфики реформирования и развития образования в России (поскольку то и другое происходит в регионах с разными стартовыми экономическими возможностями и в разных социокультурных условиях) и, *во-вторых*, серьезные политические и управленческие решения в сфере образования. Как справедливо отмечают В.С. Собкин и П.С. Писарский, «*построение социокультурной типологии региональных образовательных систем имеет принципиальное значение именно для федерального уровня управления образованием, поскольку это дает возможность разработать разные сценарии развития образования, на основе которых и могут приниматься осмысленные и, что может быть самое главное сегодня, ответственные стратегические решения по развитию образования в России*»<sup>202</sup>.

Опыты типологического анализа региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации наглядно свидетельствуют *о главной на сегодня тенденции*: в российской системе образования, в ее содержательном и организационном измерениях, в ее инфраструктуре и материально-технической базе произошла *существенная индивидуализация региональных характеристик развития*. Она отразила в себе различия и экономического положения регионов, и их социокультурных условий, и уровня ранее накопленного образовательного потенциала, и диверсификацию потребительского спроса на образование со стороны местного населения.

Данная объективная тенденция, позитивная в своей основе, несет в себе и значительный негативный заряд: рост диспропорций в образовательном потенциале регионов и соответственно – увеличение «географического» неравенства образовательных возможностей. Это требует от федеральной власти комплексной системы мер по поддержке образования в депрессивных регионах и выравниванию образовательного потенциала субъектов Российской Федерации. В частности – пересмотра принципов и механизмов выделения дотаций и субсидий субъектам Федерации, замены нецелевых трансфертов так называемыми окрашенными трансфертами, введения целевых субвенций на образование из федерального бюджета бюджетам субъектов Федерации. При этом *такие субвенции должны выступать в качестве стимулов реформирования и развития образования в регионах, будучи жестко связаны с процессом позитивных изменений в региональных образовательных системах*.

В целом, обретение регионами собственного образовательного лица, рост региональных затрат на образование, децентрализация управления образовательной системой объективно приводят и должны приводить к сосредоточению в руках местной власти все больших полномочий в сфере образования, *к федерализации образования*, закрепляемой образовательным правотворчеством субъектов Федерации. Этот процесс закономерен и, более того, конституционно предопределен. Для того чтобы он был цивилизованным, его необходимо тщательно готовить, отказавшись от централистских и ведомственных амбиций, всемерно помогая законотворчеству регионов в области образования.

Первейший шаг в этом направлении – глубокий и всесторонний анализ процесса образовательного правотворчества регионов и постоянный обмен опытом всех его участников. Такой анализ тем более необходим, что значительная часть региональных правовых актов, особенно законов об обра-

---

<sup>201</sup> Первые подходы к постановке и освещению этой проблемы предприняты в работе автора «Школьная реформа между "вчера" и "завтра"». М., 1996. С. 284–291, 714–719. Более фундаментальное ее решение на основе многомерного факторного и кластерного анализа представлено в книге В.С. Собкина и П.С. Писарского «Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации» М., 1998.

<sup>202</sup> Собкин В.С., Писарский П.С. Указ. соч. С. 9.

зовании республик в составе Российской Федерации, как уже отмечалось, почти полностью воспроизводит соответствующий федеральный закон. Это тупиковый путь развития регионального образовательного законодательства, путь пережевывания общепринятых норм и топтания на месте.

Однако трудно осуждать за это регионы. Им никто в данном важнейшем деле до сих пор не помогал – ни образовательное ведомство, ни Российская академия образования, ни соответствующий Комитет Государственной Думы. Регионы до сих пор продолжают вариться в собственном правовом соку, не зная, что в правовом отношении делается у соседей, трудно нащупывая и обретая собственные пути формирования законодательной базы образовательного федерализма.

## РЕГИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА КАК ПОЛИТИКА ДИАЛОГА

Отмеченные обстоятельства в значительной мере объясняется тем, что на федеральном уровне вопросы регионализации образования рассматриваются до настоящего времени весьма узко, вне контекста общих проблем российского федерализма. Более того, в силу сложившегося ныне во властных образовательных кругах административно-бюрократического стереотипа восприятия образовательной реформы, данные вопросы рассматриваются преимущественно через призму децентрализации управления образованием. При этом настороженно-аппаратное отношение к децентрализации управления переносится и на проблематику регионализации образования.

Возражая против такого подхода, председатель Госкомвуза В.Г. Кинелев занимал более дальновидную позицию и справедливо утверждал, что в последнее время «ведомственный интерес объективно уступает место региональному»<sup>203</sup>. Это же хорошо понимали и многие региональные руководители образования, высоко оценивая, как, например, лидер образования Ставрополя В.К. Шаповалов, то «право выбора собственной образовательной политики», которым наделила регионы «идеология нынешней школьной реформы и один из ее приоритетов – регионализация образования»<sup>204</sup>.

На самом же деле проблема регионализации образования отнюдь не исчерпывается вопросами децентрализации управления образованием. Это часть значительно более широкой проблемы – *территориальной организации общества*, которая представляет собой одну из обобщающих, фундаментальных категорий, сопоставимых с такими измерениями общества, как его экономическая и политическая организация, его институциональная и социально-структурная организация.

Не менее значимы вопросы регионализации образования и с точки зрения фундаментальных проблем *формирования нового российского федерализма*, то есть нового государственного и общественного устройства России – цивилизованного федеративного государства и демократического, гражданского общества. В этой связи на современном этапе, как уже отмечалось, можно говорить о начавшемся процессе *федерализации российского образования*. О переходе его в новое качество – от образовательного унитаризма через регионализацию образования к *образовательному федерализму*.

В настоящее время в общем процессе федерализации России, в том числе и федерализации российского образования, все более обнажаются *две новых тенденции, меняющих суть и характер региональной политики*.

*Первая* – субъективизация регионов, превращение их из объектов в субъекты региональной политики. Ранее региональная политика выступала лишь как политика государства по управлению территориями. Ее субъектом был центр, демиургом – ведомства. Региональная политика опиралась на территориальную специализацию, зачастую переходящую в ведомственный монополизм. В итоге регионы выступали не как субъекты Федерации, а лишь как субъекты административно-территориального деления России. Сегодня они становятся не только реальными субъектами Российской Федерации, но и ведущими субъектами региональной политики, в том числе – и образовательной, активными субъектами российской политической жизни.

*Вторая тенденция* – выход региональной политики за пределы чисто государственного феномена, обретение ею характера относительно самостоятельного общественного явления. Иными словами, полноценный субъект Федерации появляется там и тогда, где и когда на региональном уровне складываются не только органы государственной власти и управления, но и общество (региональное сообщество) со всеми его атрибутами и характеристиками. Где происходит формирование и самоопределение региональной общественности. Где зарождаются и развиваются региональные процессы формирования гражданского общества.

<sup>203</sup> Известия. 1994. 30 ноября.

<sup>204</sup> Учительская газета. 1992. 22 ноября.



Соответственно изменяются, повторяю, существо, направленность и характер региональной политики. Она становится *политикой диалога* – центра и регионов, властных региональных структур и регионального сообщества, регионов между собой. При этом модели такого диалога могут быть различными в разных регионах. Центр, например, не может и не должен выстраивать баланс своих интересов и интересов различных регионов по единой схеме (чего никак не может осмыслить нынешняя образовательная политика).

Основной смысл просвещенной региональной политики федеральных органов управления образованием, основанной на принципах цивилизованного федерализма (чего также никак не может осознать образовательное ведомство), – это пробуждение максимальной образовательной самостоятельности регионов; перелом их старой идеологии иждивенчества и зависимости от центра; согласование федеральных и региональных образовательных интересов и приоритетов; преодоление резких различий и диспропорций в образовательных возможностях регионов и соответственно – географического неравенства в образовании; формирование действенных *социальных технологий комплексного образовательного развития субъектов Федерации*.

Одной из таких технологий и одновременно одним из ключевых направлений регионализации образования на современном этапе является *интеграция образовательного потенциала регионов, создание целостных региональных образовательных систем*, которые разорваны на куски усилиями различных структур и ведомств.

Проблемы интеграции образовательного потенциала регионов теснейшим образом переплетены с задачами структурной перестройки образования и регионализации управления образованием как на федеральном, так и на региональном уровне, о чем речь пойдет несколько позднее. Но уже здесь нельзя не отметить, что нерешенность этих задач – основное препятствие на пути формирования целостных региональных образовательных систем.

Структурная перестройка системы образования, преодоление деформаций в ее развитии должна быть подчинена *задаче формирования региона как целостного, гармоничного образовательного и социокультурного комплекса*. И точно так же организация управления образованием должна быть выстроена таким образом, чтобы преодолеть абсурдную раздробленность живой образовательной ткани региона.

Интеграция региональных систем образования – объективный процесс. Задержать его, вопреки интересам развития образования, конечно можно, но развернуть вспять – нельзя. Это убедительно доказывает опыт практически всех российских регионов, где в разных формах протекает интеграция содержания и направленности работы образовательных учреждений, их «производственной», социальной, организационно-управленческой инфраструктуры, их интеллектуального потенциала: «горизонтальная интеграция» – между одноуровневыми образовательными учреждениями одного или разного профиля; «вертикальная интеграция» – между однопрофильными образовательными учреждениями разного уровня; *комплексная* (горизонтально-вертикальная) *интеграция* вокруг региональных центров непрерывного образования. Одной из перспективных форм такой интеграции является Региональный учебный округ при Мордовском университете, созданный в 1993 году.

Таким образом, **регионализация образования отнюдь не ведомственное, а государственное дело**. И рассматривать его только через ведомственно-управленческий бинокль – значит рекламировать свою близорукость.

**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.

Сказанное выше вовсе не означает, что процессы регионализации российского образования идут безболезненно и не встречают на своем пути никаких трудностей и проблем. Этих трудностей и проблем немало – как объективного, так и субъективного свойства.

К числу основных объективных проблем относятся в первую очередь отсутствие четкого разделения компетенций и полномочий Российской Федерации и ее субъектов в сфере образования, а также – общей концепции, комплексных планов и прогнозов развития как федеральной системы образования, так и многих регионов, что затрудняет разработку оптимальных региональных программ развития образования.

Главные субъективные трудности определяются прежде всего: пассивностью, если не противодействием оведомствленной образовательной политики в деле полнокровной регионализации российского образования; слабостью ее правового, организационно-управленческого и информационно-технического обеспечения; неразработанностью ее научно-методических основ; отсутствием сколько-нибудь полного представления о специфике образовательного потенциала различных регионов, их образовательной типологии; неразвитостью межрегионального взаимодействия регионов и разделения образовательного труда; неподготовленностью кадров как на федеральном, так и на региональном уровнях к осмысленному и результативному участию в этом процессе.

Все эти трудности и проблемы, конечно, изживаемы, преодолимы. На это нужно время и главное – добрая воля.

В заключение – два небольших замечания.

Первое. Рассмотренные здесь сюжеты представляют собой некоторые из тех социальных и социально-педагогических технологий, о которых говорилось в восьмой главе книги и которые так и не смогло толком использовать образовательное ведомство.

И второе. Сегодня нередко некоторые педагогические деятели, в том числе руководители Российской академии образования, говорят об «исчерпанности» внутренних ресурсов развития образования. Изложенное выше – одно из свидетельств беспочвенности, надуманности таких разговоров, свидетельств наличия достаточно богатых пластов этих ресурсов, в число которых входит и регионализация образования, образовательный федерализм.

## 12. Несостоявшаяся структурная перестройка системы образования

*Внутренние системные и человеческие ресурсы образования практически неисчерпаемы. Это основа его саморазвития.*

**В.Ф. Матвеев**

### СТРУКТУРНАЯ ПЕРЕСТРОЙКА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В ряду задач реформирования российского образования одно из приоритетных, ключевых мест занимала и занимает комплексная **структурная перестройка** образовательной системы. Эта перестройка предполагает глубокую внутреннюю реконструкцию системы образования и отдельных ее элементов с целью приведения этой системы в соответствие с запросами времени, преодоления ее прежней окаменелости, придания ей гибкого, адаптивного характера, способности адекватного и динамичного реагирования на современные и перспективные потребности развития страны.

**Структурная перестройка системы образования – мощный внутренний ресурс и не менее мощный фактор развития и саморазвития образования, серьезный рычаг перевода образовательной системы в новое качество.**

**Ведущий принцип** структурной перестройки системы образования – переход от отраслевого к региональному ее построению.

**Ведущее направление** – обеспечение соответствия спроса и предложений на «рынке» образовательных «товаров» и услуг.

Структурная перестройка системы образования направлена прежде всего на решение следующих **основных задач**:

– создание многоукладной системы образования, **развитие многообразия** образовательных учреждений и **вариативности** образовательных программ;

– **преодоление деформаций**, сложившихся в прежней образовательной системе под влиянием идеологических и политических факторов, ведомственной организации экономики, административно-командной системы управления образованием, огосударствления всех сфер общественной жизни и многих других причин; устранение перекосов в соотношении отдельных уровней системы образования, в ее территориальном размещении, а также диспропорций между структурой (объемом) подготовки кадров и структурой (объемом) спроса на них на рынке труда;

– целенаправленная **ориентация системы образования на спрос** – не только со стороны государства, но и со стороны личности, различных социальных и профессиональных групп, рыночной экономики, регионов, муниципалитетов и т.д., на создание широкого и цивилизованного рынка образовательных услуг;

– **оптимизация сети образовательных учреждений** на основе жизненных потребностей (и разработка, с учетом данных потребностей, **новой классификации и типологии этих учреждений**), создание и развитие новых видов образования и новых типов образовательных учреждений, при свертывании или репрофилировании тех из них, которые не отвечают задачам сегодняшнего дня. (Эту санацию сферы образования надлежит провести возможно более безболезненно, последовательно рассчитывая каждый шаг, ибо сфера образования, в отличие, например, от сферы культуры, самосанируется весьма слабо.)

Задачи целенаправленной структурной перестройки системы образования и ее отдельных звеньев были впервые поставлены в «Программе стабилизации и развития российской системы образования в переходный период», одобренной Всероссийским совещанием работников образования в марте 1991 года. Уже в первый год реализации этой программы число новых типов образовательных учреждений (гимназий, лицеев, колледжей, образовательных комплексов «детский сад – школа», «школа – ПТУ», «школа – вуз», высших профессионально-технических училищ, фермерских школ и др.) возросло *более чем втрое* по сравнению с предшествовавшим учебным годом.

Однако недостаточность средств, неразработанность нормативно-правовой базы деятельности новых образовательных учреждений, отсутствие механизмов их лицензирования, аттестации и аккредитации во многом сдерживали начавшуюся структурную перестройку в образовании.

Серьезным ее тормозом являлась также и существовавшая система финансирования образовательных учреждений, невозможность совмещения бюджетов разных уровней (федерального, регионального и муниципального) для финансирования отдельных образовательных учреждений или их комплексов (педагогическое училище, к примеру, или институт усовершенствования учителей, находившиеся на региональном бюджете, формально не могли объединиться с педагогическим вузом, который финансировался из бюджета федерального).

Преодоление всех этих сдерживающих факторов требовало серьезных институциональных изменений, подкрепленных активными и планомерными действиями по структурной перестройке системы образования. После принятия Закона «Об образовании» такие меры были намечены в «Программе реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ» (одобренной правительством 6 августа 1992 года), в которой развивались и конкретизировались многие положения предшествующей программы.

**В новой программе задача структурной перестройки системы образования выдвигались на одно из первых мест в общем проведении образовательной реформы.** В качестве прелюдии к решению этой задачи предполагалось совместно с регионами провести общую инвентаризацию образовательных учреждений России по известным моделям отечественных школьных переписей 1880, 1894 и 1911 годов.

Параллельно отработывалась система высокоизбирательного стимулирования перспективных образовательных учреждений, экспериментальных площадок, создающих и осваивающих новое содержание образования, новые педагогические технологии, новый уклад школьной жизни. Именно они призваны были стать «точками роста», «очагами развития» российского образования.

В сфере общеобразовательной школы структурные изменения предусматривали прежде всего целенаправленную дифференциацию сети образовательных учреждений, стимулирование и всемерную поддержку процесса создания новых видов образования и новых типов школ, а также профильного обучения, школ с углубленным изучением отдельных предметов – при расширении их профильного спектра и введении новых учебных дисциплин, широко востребованных на рынке образовательных услуг (экономика, право, экология, социология и др.). Эти задачи, под давлением образовательного спроса населения, система образования решила самостоятельно, по сути, без вмешательства спящей образовательной политики.

Однако наиболее крупные структурные изменения предстояли в сфере начального и среднего профессионального образования, где все отчетливее обнажалось нарастающее отставание от потребностей реформирования экономики страны. Данные изменения были сорваны именно бездействием образовательной политики.

## ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЕ: НЕСОСТОЯВШИЕСЯ ПЕРЕМЕНЫ

В силу своей традиционной жесткости, даже определенной окаменелости сфера начального и среднего профессионального образования (НСПО), выстраиваемая с 1930-х годов по неизменной ведомственно-отраслевой схеме, с гипертрофированной централизацией управления, во многом оказалась неспособной динамично реагировать на быстро меняющиеся требования жизни. Она была практически неприспособлена к рыночной экономике, оторвана от рынка труда, от региональных запросов, не готова решать ставшие крайне актуальными задачи переподготовки высвобождающегося и незанятого населения.

Кроме того, в последние годы становилось все более очевидно, что подсистемы начального и среднего профессионального образования в значительной мере дублировали друг друга – по задачам (подготовка квалифицированных рабочих), по профилям и перечням специальностей, по качеству подготовки, по местам занятости выпускников. Избыточное и раздвоенное управление этими подсистемами, вносящее раскол в их деятельность, только препятствовало их объективной интеграции, сближению ПТУ и техникумов, укрупнению этих учебных заведений, упорядочению их инфраструктуры, снижению их фондоемкости, преодолению рудиментов прошлого в их внутренней организации и т.д.

Все эти коренные пороки профессиональной школы усугублялись ее ориентацией в значительной мере на примитивный уровень производительного труда, чрезмерной специализацией, невосребованностью многих специальностей в новых социально-экономических условиях.

Отмеченные органические недостатки начальной и средней профессиональной школы были свойственны всем посттоталитарным странам, которые также стояли перед задачей радикальной перестройки систем профессионального образования и которые также неразрывно связывали эту перестройку с общим успехом образовательных реформ.

Отсутствие в названных странах связи профессиональных школ с рынком труда делало эти школы дисфункциональными. Предельная их унификация и зависимость от плановой экономики, от существовавшей системы трудоустройства, ориентация этих школ на стратегию экстенсивного роста, свойственную экономической модели социализма, – все это обрекало профессиональную школу либо на прозябание в новых экономических условиях, либо на коренную реорганизацию. И выбрав модель интенсивного развития, Россия, как и восточноевропейские страны, должна была становиться на путь этой коренной реорганизации, кардинально меняя свою политику в области профессионального образования.

В этой связи во всех посттоталитарных странах в качестве первоочередной цели выдвигалась разработка такой модели профессиональной школы, в которой соотношение между общеобразовательными и специальными задачами, между личностной и социально-профессиональными функциями должно было измениться в пользу тех, которые направлены на гуманизацию и гуманитаризацию образования. Как отмечал чешский педагог М. Колаб, общее образование, культурологическая функция профессиональной школы становились в современных условиях гарантией развития творческих способностей граждан. При этом новая модель профессиональной школы должна быть тесно связана с основной и высшей школой, а также с промышленными предприятиями и сферой услуг<sup>205</sup>.

Следуя названной логике, Министерство образования Российской Федерации в начале 1992 года 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 года 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.

<sup>205</sup> Kolab M. Perspektivy a bariery rozvoje vzdelani // Pedagogika. 1990. № 3. S. 10.

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.

**Первое и главное**, что предстояло в этом направлении сделать, – **это изменить цели, характер деятельности, социально-педагогический облик системы профессионального образования** в целом и профессионально-технических училищ в частности, многие из которых оставались заповедником административно-командной образовательной системы и административно-командной педагогики. Предстояло преодолеть их второсортность, их цеховую замкнутость, отражающую казарменный характер старой штамповочной профпедагогики, работающей по конвейерному принципу: «поставьте нам учащихся, – отгрузим рабочих». Предстояло превратить эти училища в подлинно образовательные, перворазрядные учебные заведения. Более того, – в наиболее динамичные, мобильные, учебные заведения, стоящие на передовых рубежах научно-технического и образовательного прогресса, лидирующие в общей образовательной системе.

О реальности этой задачи свидетельствовал не только опыт систем профессионального образования ряда развитых стран, но и опыт многих российских ПТУ и техникумов, которые смогли преодолеть убогий характер традиционной нашей «ремеслухи» и умело распорядиться своим «звездным часом».

Приведу только один пример – Хибинский технический колледж. Послушаем его директора А. Коптяева:

Наш технический колледж был создан на базе Мурманского горного техникума и до 1992 года был ведомственным учебным заведением союзного подчинения, которое в конце концов перестало быть нужным Росагрохиму, а потому было передано в ведение Минобразования РФ. Перевод спас техникум от ликвидации: материальная база была плохая, ТСО нет, компьютеры старые, педагоги – в предпенсионном возрасте, жилье для молодых отсутствует и не предвидится. Кроме всего прочего, разрывали коллектив конфликты различных группировок, и ничего не было, кроме надежды, что удастся что-то изменить, выжить.

Начинали трудно, но все же разработали новые программы, в том числе и программу перехода к статусу колледжа, изменили структуру управления, руководящий состав всех подразделений, создали маркетинговую, социально-психологическую, энергомеханическую и финансово-экономическую службы. Это были очень важные шаги, потому что все позволяло думать о том, как и чему, по каким специальностям учить студентов для того, чтобы они пользовались спросом, и, самое главное, зарабатывать для этого средства. Появилось понимание, что для работы по-новому нужно иметь свою инфраструктуру, и возникла коммерческая служба, которая переросла в конце концов в бизнес-центр колледжа.

Мы убедились, что должны готовить специалистов по договорам, оказывать платные услуги и одновременно заботиться о студентах и сотрудниках, преподавателях. В составе колледжа есть сейчас службы торговли, питания. И может быть, потому, что впервые люди почувствовали заботу о себе, поверили в серьезность всех изменений и перестроек, нам удалось создать 5 новых специальностей, большой собственный запас программного обеспечения, получить лицензию на право ведения высшего профессионального образования по «Экономике и финансам» и «Менеджменту». Мы стали готовить специалистов по 4 ступеням – рабочий, техник, младший инженер, бакалавр.

Мы принимаем участие в широкомасштабных программах по подготовке специалистов малого и среднего бизнеса «Морозовский проект» (Россия – США), «Зеленая карта» (Финляндия). Самое интересное, что финансирование всех проектов идет полностью за счет колледжа.

Да, у нас есть деньги, мы реконструировали 33 комнаты в общежитии, приобрели 5 автомашин, построили два гаражных бокса (и строим еще 4), приобрели для учебных целей два здания с земельными отводами, построили оздоровительный комплекс с сауной и бассейном, создали свою базу отдыха, возвели в Воронежской области коттеджи для сотрудников, приобрели 5 квартир, восстановили собственный учебный подземный полигон, существенно обновили парк компьютеров, развернули деятельность токарного, слесарного, швейного, камнерезного цехов, столярных мастерских, гостиничного хозяйства, оказываем торговые, транспортные, ремонтно-строительные услуги. За счет собственных ресурсов ввели надбавки для 30 сотрудников колледжа, только в 1994 году истратили на учебные командировки около 11 млн. рублей собственных средств.

Это итоги, которыми мы гордимся. Я не говорю о трудностях – они примерно такие же, как и у всех учебных заведений. Многое мы решаем сами, но есть, конечно, вопросы, которые нужно решать на уровне государства<sup>206</sup>.

**Второй**, не менее важный и сложный блок задач лежал в сфере собственно структурной перестройки системы начального и среднего профессионального образования (последнее тогда также

<sup>206</sup> Учительская газета. 1993. 11 мая.

находилось в ведении Министерства образования), с учетом тенденций развития экономики и потребностей рынка труда. Система профессионального образования должна была не только адаптивно реагировать на структурные сдвиги в экономике (в частности, – на заметное перераспределение трудовых ресурсов, занятых в так называемых производственных и непроизводственных отраслях), но, повторю, активно готовить эти сдвиги, выступать их стимулирующим и поддерживающим фактором. Это предполагало серьезную работу по перепрофилированию профессиональных школ, пересмотру их сети и контингента, их динамичной переаттестации, по развитию новых видов профессионального образования, ориентированных на рыночную экономику, в том числе – на малый и средний бизнес, созданию новых типов профессиональных учебных заведений, осуществляющих подготовку по нетрадиционным профессиям (фермер, коммерсант, банковский служащий и т.д.).

Соответственно должны были динамично меняться содержание и организация образовательного процесса в профессиональной школе, его учебно-методическое оснащение (для чего были предложены блочно-модульные варианты учебно-программной документации), перечень специальностей, по которым осуществлялась подготовка, – с ориентацией его на интегрированные профессии (этот перечень уже в конце 1992 года был сокращен с полутора тысяч узконаправленных специальностей до 250 специальностей широкого профиля).

Предстояло позаботиться и об обеспечении *многоканального финансирования профобразования*, о привлечении к нему внебюджетных средств. Эта задача вовсе не казалась бесперспективной. Объем внебюджетных инвестиций в начальное профессиональное образование возрос в 1993 году в 9,5 раз по сравнению с 1990 годом, а по сравнению с 1992 годом – на 33,6%. В 1990 году за счет внебюджетных средств в профессиональных учебных заведениях было подготовлено 9 тыс. человек, в 1991 году – 69 тыс., в 1992 году – 98 тыс., в 1993 году – более 130 тыс. человек. Расходы на эту подготовку составили около 10% бюджетных ассигнований на ПТУ.

Необходимо было также предпринять специальные усилия по преодолению, с одной стороны, разрывов, несостыкованности начального и среднего профессионального образования и, с другой, – их неоправданного дублирования. Это вовсе не означало прямой интеграции ПТУ и техникумов. *Надлежало создать взаимосвязанную, единую, непрерывную, но максимально дифференцированную, многоуровневую, гибкую систему профессионального образования*, дающую квалификацию разных уровней и профилей и тесно связанную как со средней общеобразовательной, так и с высшей школой.

Наконец, **третий блок задач** реструктурирования системы профессионального образования **был связан с ее регионализацией**. Актуальность этих задач обуславливалась многими причинами.

Прежнее построение системы профобразования по отраслевому принципу, как уже отмечалось, породило многие диспропорции в размещении и специализации профессиональных учебных заведений и вошло в противоречие не только с потребностями социально-экономического развития страны и отдельных регионов, но и с потребностями развития самой системы профессионального образования. Оторванная от местных нужд и местных рынков труда, эта система во многом работала вхолостую. Мало того, она зачастую была направлена на воспроизводство безработицы, обостряя и без того напряженную ситуацию в регионах. *Предстояло переориентировать систему профессионального образования с преимущественно отраслевого на преимущественно региональное построение. И одновременно – интегрировать эту систему в производственный комплекс регионов, чтобы она могла адекватно реагировать на местные потребности и запросы рынка труда.*

Понятно, что эта задача должна была решаться постепенно, с проведением надлежащей подготовки. С этой целью Министерство образования в 1990–1992 годах, вопреки настояниям правительства, удерживало основную часть системы профессионального образования на федеральном бюджете и в федеральном управлении, стремясь стабилизировать ее и одновременно дать старт развитию новых типов профессиональных учебных заведений – высших ПТУ, технических лицеев, коммерческих училищ, фермерских школ и др.

Вместе с тем в течение тех же двух лет министерство в 13 регионах России проводило эксперимент по регионализации системы профобразования и передаче ее в ведение региональных органов управления, с финансированием из регионального бюджета. В этом эксперименте участвовало 1495 из 4321 ПТУ, то есть 34,6% общего их числа. Эксперимент наглядно показал плодотворность такого подхода и для регионов и для самой системы профессионального образования.

Многие руководители регионов поддерживали этот эксперимент и просили распространить его на их территории. Приводя в разговоре со мной пример о наличии в одном из районов Санкт-Петербурга двух строительных ПТУ (одно было заполнено на 37, другое – на 47%), А.А. Собчак справедливо отмечал, что абсурдно пытаться руководить каждым ПТУ из Москвы, что местная ад-

министрация не глупее чиновников министерства, что она может с неменьшей ответственностью, но с многократно большей пользой и эффективностью использовать профессиональные учебные заведения в интересах и страны и региона.

Это мнение, разделяемое многими главами администраций, полностью совпадало и с точкой зрения министерства. И потому в «Программе реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ» 1992 года мы сделали следующий шаг по дифференциации системы профессионального образования и передаче части ее в ведение регионов. Программа предусматривала создание сети *четырёх видов учреждений профобразования*:

– *государственных*, являющихся эталонными для всех типов учреждений профессионального образования и решающих проблемы подготовки кадров для удовлетворения государственных и межрегиональных потребностей; их финансирование должно было осуществляться из федерального бюджета;

– *региональных*, работающих на кадровые потребности региона и финансируемых из регионального бюджета (как уже отмечалось, в 1992 году на региональном бюджете находилось 1495 из 4321 ПТУ);

– *отраслевых*, размещаемых при конкретных предприятиях и финансируемых за их счет;

– *негосударственных* профессиональных школ со смешанным финансированием их профессионально-образовательных программ.

Это предложение министерской программы было поддержано правительством, которое 29 октября 1992 года приняло соответствующее постановление «О финансировании профессионально-технических учебных заведений Министерства образования Российской Федерации». Однако по инициативе нового руководства школьного ведомства данное правительственное постановление, как отмечалось выше, уже 29 января 1993 года было отменено бывшим Верховным Советом. И ситуация вновь вернулась на круги своя. Переданные на места ПТУ были возвращены на федеральный бюджет (кроме тех, кто участвовал в упомянутом региональном эксперименте). На этом бюджете они и продолжали до 2004 года владеть нищенское состояние распада и полураспада.

Основной аргумент этого рудиментарно-централистского действия, имевшего явно контрреформаторский характер, аргумент, который до последнего времени пор оставался в ходу у руководителей образования, – запугивание всех и вся грозящим развалом системы профтехобразования при передаче ее в ведение регионов. Истинные же его истоки – совсем в другом: в неумении и нежелании по-новому управлять этой системой в изменившихся условиях; в непонимании сути образовательного федерализма и элементарных конституционных положений, предусматривающих, что образование – предмет совместного ведения Федерации и ее субъектов; в тотальной недоверии к руководителям регионов; в старорежимном стремлении спрятаться от жизни под зонтик центра, в бюрократических иллюзиях, что этот зонтик может обеспечить ПТУ безбедное существование.

Эти иллюзии были развеяны довольно скоро, но вот свидетельствующее о беспомощности стремление во всем держаться за пуговицу центра оставалось у образовательных чиновников неискоренимым. Как и желание ничего не менять в системе профессионально-технического образования, – даже тогда, когда она на глазах разваливалась по швам.

А ведь средства поддержания этой системы, ее структурной перестройки, ее динамичного развития продолжали лежать на поверхности. Нужна только «умная» воля. Нужны запуск механизмов согласования интересов центра и регионов, подписание с ними соглашений о совместном ведении профессиональной школы, о совместном учредительстве учебных заведений, их многоуровневом финансировании и ресурсном обеспечении и т.д. Нужно, чтобы регионы восприняли ПТУ как *свои*, кровные, а не чужеродные. Тогда на местах будут решаться многие их проблемы, в том числе – и болезненные вопросы коммунальных платежей. Ведь оплачивать коммунальные услуги центру и *своим* учебным заведениям – далеко не одно и то же. Ничего, однако, в этом отношении школьным ведомством сделано не было.

Так была свернута начавшаяся структурная перестройка *системы профессионально-технического образования*, насчитывающей почти 4,3 тыс. ПТУ, в которых обучалось более 1,7 млн. учащихся. По инерции продолжались лишь некоторые усовершенствования в учебном процессе ПТУ, стихийная их дифференциация, рост числа высших профессиональных училищ – профессиональных лицеев, и т.д.

Значительно лучше складывалась ситуация в *другой подсистеме* профессионального образования – в *средних специальных учебных заведениях* (техникумах), переданных в 1993 году из школь-

ного ведомства в созданный тогда же Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию.

Это звено профобразования, включающее в себя более 2,6 тыс. образовательных учреждений и около 2 млн. учащихся, за последние годы сделало заметные шаги в преодолении развала, в своем реформировании и развитии. Старт этому процессу был дан с принятием на коллегии Госкомвуза 8 декабря 1993 года «Основных направлений развития среднего профессионального образования в Российской Федерации», которые предусматривали диверсификацию этой системы и ее финансирования, ее существенную модернизацию, формирование трех равнозначных аспектов государственной образовательной политики в данной сфере – *федерального, регионального и межрегионального*, при постепенном свертывании отраслевого принципа управления.

Среднее профессиональное образование начало перестраиваться в гибкую и жизнестойкую систему, обеспечивающую: *многоуровневое образование* – базовое и повышенное (последнее в 1997 году предоставлялось в 860 колледжах, составляющих 33% от общего числа средних специальных учебных заведений); *многоступенчатую подготовку кадров*, предполагающую последовательный переход от одного вида деятельности к другому (рабочий – техник – младший инженер); *вариативность образовательных программ*; *многофункциональность образовательных учреждений*, выполняющих задачи не только подготовки специалистов среднего звена, но и переподготовки, повышения квалификации кадров.

Эта система активно использовала многоуровневое финансирование – из федерального, региональных и местных бюджетов. На региональных и местных бюджетах уже в 1994 году находилось 921 из 2618 средних специальных учебных заведений, или 32,2%.

Крупным позитивным сдвигом в системе среднего профессионального образования явилось и *возрождение ее организационно-методического единства с высшей школой*. Такое единство позволяло решать целый комплекс важных задач: удовлетворение диверсифицированных потребностей населения в разных уровнях профессионального образования с учетом способностей, возможностей и запросов личности; восстановление единого подхода к формированию профессионально-квалификационной структуры подготовки специалистов; обеспечение взаимосвязи, взаимодополнения и взаимозаменяемости средней и высшей профессиональной школы в решении проблем прогнозирования потребности в кадрах и удовлетворения спроса на эти кадры; погружение средних специальных учебных заведений в вузовскую культурную среду, что повышало их культурно-образовательный потенциал и статус преподавателей техникумов и колледжей; мобилизацию материальных ресурсов системы образования, в настоящее время находящихся в «зоне риска», поскольку именно в среднем профессиональном образовании материальные фонды зачастую используются неэффективно, уходят в другие сферы экономики и т.д.

Реализация названных задач была особенно актуальна в условиях социально-экономической нестабильности и падения уровня жизни значительной части населения. Относительная краткость сроков среднего профессионального образования, его практикоориентированность, более низкая, по сравнению с высшим образованием, себестоимость, сопряженность с основными образовательными программами высшей школы – все это делало данный вид образования привлекательным, а подчас и более предпочтительным для многих выпускников средней общеобразовательной школы.

В последнее время наметились также заметные позитивные тенденции *интеграции средней и начальной профессиональной школы*. Эта интеграция идет в двух направлениях. С одной стороны, расширяется реализация программ начального образования в средних специальных учебных заведениях, растет число комплексов «ПТУ – техникум». С другой стороны, профессиональные лицеи начинают осуществлять интегрированные образовательные программы начального и среднего профессионального образования. Однако неодолимым препятствием для развития этих перспективных тенденций оставались, во-первых, *противоестественная разобщенность двух названных подсистем профессионального образования и управления ими* и, во-вторых, столь же противоестественная жесткость чиновников образования, которые неоднократно пытались пресечь эти тенденции.

В целом же, в отличие от ПТУ, средние специальные учебные заведения в ряде своих звеньев сумели более гибко и ускоренно адаптироваться к происходящим в стране принципиальным социально-экономическим изменениям. Наряду с общеобразовательной средней и высшей школой они оказались наиболее устойчивыми сегментами отечественного образования, доказавшими свою жизнеспособность перед лицом экономического спада и социальных напряжений.

Было бы, однако, иллюзией считать, что острые проблемы среднего профессионального образования уже решены. Структурная перестройка этой подсистемы профобразования еще только разворачивалась. Еще далеко не все из средних специальных учебных заведений активно работали на нуж-



ды рынка и регионов. Еще минимальная часть их потенциала была задействована на решение проблем занятости, подготовки и переподготовки высвобождающегося населения. Но очевидно было одно – заметное продвижение вперед этой подсистемы профессионального образования. Особенно – на фоне предельно критического состояния ПТУ, положение которых оставалось не только крайне тревожным, но даже взрывоопасным.

Последствия свертывания структурной перестройки в этой сфере оказались много печальнее, много драматичнее, чем можно было предположить. Вот свидетельства самых различных сторон: зарубежных экспертов, ученых, работников самого школьного ведомства и системы профобразования.

*Мнение экспертов Всемирного банка:*

Благодаря прошлым успехам ПТУ... до сих пор считается, что они имеют большое значение для экономики... Оказалось, что выше указанное положение неверно. ПТУ готовят кадры для таких экономических функций, которые потеряли свое значение... Традиционные учебные программы не отвечают целям той экономики, в которой главными качествами считаются способность решать проблемы и профессиональный универсализм... Таким образом, перед этими учебными заведениями стоит двойная проблема: 1) отсутствие гибкости в процессе преподавания и обучения; 2) большое число специальностей, унаследованных из прошлого. В результате они не способны удовлетворить широкий спрос на получение новых навыков...

Для ПТУ современная тенденция заключается в возрастании управленческой и финансовой роли региональных органов власти и одновременном отдалении федеральных министерств... Мы рекомендуем финансировать большую часть профессионального образования с учетом способности выпускников найти работу... а также закрыть те училища, которые не могут провести структурную перестройку и отказаться от нежизнеспособных учебных курсов<sup>207</sup>.

*Мнение социологов:*

Анализ динамики занятости выпускников в профессиональном разрезе показывает, что за последние четыре года произошло углубление отрыва занятости от полученной квалификации... Рынок труда с каждым годом «забраковывает» все большую часть предлагаемых профессиональными учебными заведениями рабочих и специалистов... Возможности трудоустройства с учетом полученной подготовки год от года сокращаются, свидетельствуя об углублении диспропорций между тем, чему учат в учебных заведениях, и тем, что действительно требуется от рабочих и специалистов... В последние годы работодатели стали отказываться от найма молодых рабочих, подготовленных в профессионально-технических учебных заведениях, и предпочитают их готовить своими силами... Доля безработной молодежи за эти годы возросла в два раза, однако структура приема и выпуска рабочих и специалистов в отраслевом разрезе практически не меняется.

По данным социологических исследований, проводимых Институтом социально-экономических проблем народонаселения Российской Академии наук, в последние годы появилась устойчивая тенденция снижения полезной отдачи вновь подготовленных работников. Это приводит к росту непроизводительных затрат в сфере профессиональной подготовки, что вряд ли оправдано в условиях ее скудного финансового обеспечения... Существующая система профессиональной подготовки оказалась неэффективной в реакции на новые требования. Значительные средства по-прежнему идут на обучение тем навыкам, которые уже не находят применения на современном рынке труда... В то же время потребности в новых образовательных услугах системно не изучаются и не восполняются<sup>208</sup>.

*Мнение работников ПТУ*, высказанное на региональном совещании руководителей начального профессионального образования центральных областей России, проходившем в Смоленске 22 августа 1995 года:

До 1993 года ПТУ финансировались неплохо, получали все необходимое на свои нужды и цели. Однако, начиная с 1993 года, финансирование системы профтехобразования резко сократилось... Происходит сознательное разрушение начального профессионального образования... Конкретной программы вывода из кризиса системы профтехобразования у министерства нет<sup>209</sup>.

*Из резолюции этого совещания:*

Участники регионального совещания тринадцати областей центральной зоны России... выражают крайнюю озабоченность катастрофическим положением, сложившимся в системе профессионального образования, и невниманием со стороны Правительства Российской Федерации и Министерства образования...

Учитывая катастрофическую ситуацию, ПОСТАНОВИЛИ:

Признать работу Министерства образования Российской Федерации по руководству системой начального профессионального образования неудовлетворительной.

Потребовать от Министерства образования провести всероссийское совещание по проблемам начальной профессиональной школы в г. Москве до 2 октября 1995 года с приглашением членов Правительства Российской Федерации, представить на совещании программу по выводу системы начального профессионального образования из кризиса...

<sup>207</sup> Россия: образование в переходный период. Доклад Всемирного банка. 22 ноября 1994. С. 27, 30, 49.

<sup>208</sup> Профессиональная подготовка и рынок труда // Правительство – город – люди. М., 1995. № 11. С. 48–50.

<sup>209</sup> Учительская газета. 1995. 5 сентября.

Поручить ассоциации «Роспрофтех» провести необходимые организационные мероприятия по созданию профсоюза работников начального профессионального образования...

При невыполнении... изложенных в резолюции требований участники совещания оставляют за собой право провести акцию протеста в защиту системы начального профессионального образования...<sup>210</sup>.

*Из ответного выступления на данном совещании заместителя министра образования М.Н. Лазутовой:*

Министерство заслуженно сегодня так резко критикуется. Если бы такая встреча с директорами училищ состоялась год назад, а возможно, и раньше, многие проблемы, о которых вы сегодня рассказываете, стояли бы в другой плоскости. К сожалению, Министерство образования не работало с директорами, с теми, кто лучше всех понимает комплекс трудностей и проблем. А надо бы... Мой прогноз на ближайшее время. Все 4300 образовательных учреждений системы профтехобразования в ближайшие годы не останутся на федеральном бюджете. Из 4300 примерно 2,5 тысячи (!) нужно оставить на федеральном уровне, часть – на региональном. Переориентировать или произвести укрупнение некоторых профтехучилищ... Министерство образования должно в течение трех – шести месяцев разработать систему перепрофилирования ПТУ на примере одного региона<sup>211</sup>.

Показательно, что «прогноз» М.Н. Лазутовой, как и ее предложения, шли в русле того, что было предусмотрено еще в «Программе реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ» 1992 года (только там все это давалось более развернуто, детально, обоснованно) и что было, повторю, поддержано постановлением российского Правительства от 29 октября 1992 года № 837. В соответствии с этим постановлением 2421 ПТУ передавались в ведение регионов и 405 ПТУ (9,3%) оставались на федеральном уровне. 1495 ПТУ, как уже отмечалось, еще до этого постановления работали в стадии эксперимента введения и на бюджете 13 регионов России.

Как видим, Министерству образования понадобилось три года, чтобы осознать правильность того, что было сделано ранее, и чтобы, пусть в скрытом, невнятном виде, но признать свою ошибку. Однако для ее исправления ничего так и не было предпринято. Хотя осенью 1995 года, проверив состояние системы профтехобразования, Генеральная прокуратура Российской Федерации «пришла к выводу, что *система эта стоит на грани полного разрушения*»<sup>212</sup>.

Общий вывод о состоянии системы начального и среднего профессионального образования (НСПО) был сделан авторитетной группой экспертов, в которую вошли представители Госкомвуза, Министерства образования, Федеральной службы занятости, научных кругов, работников профобразования. В ответном экспертном заключении на цитированный выше доклад Всемирного банка, подготовленном в ходе состоявшегося в декабре 1994 года семинара «Образование в России: современное состояние и пути обновления», эта группа отмечала: «Участники секции полностью согласны с выводами Всемирного банка о том, что перемены в экономике и социальной жизни России ставят перед системами НСПО острые проблемы. С точки зрения российских экспертов, *необходимость энергичных реформ вызвана тем, что деятельность систем в целом недостаточно отражает образовательные запросы населения, недостаточно связана с запросами рынка труда, но, главное, – не стимулирует качество труда*».

Эксперты подчеркивали: что в профессиональном образовании «медленно обновляются образовательные программы и технологии»; что «складывающийся рынок труда все в большей степени выявляет низкий темп научно-методического обеспечения НСПО» и «отрыв содержания образования от новых целей образования, связанных как с потребностями общества, так и с изменением позиции личности при выборе своего профессионального пути»; что «существуют серьезные проблемы с профессиональной подготовкой и переквалификацией безработных, мигрантов, инвалидов, женщин (особенно среднего возраста), лиц, высвобождаемых производством»<sup>213</sup>; что «*в настоящее время в России не существует системы непрерывного профессионального образования*»; что *не решены «проблемы преемственности содержания образования и технологии обучения при переходе от школы к учреждениям НСПО»* и т.д.

«*В России, – писали эксперты, – пока полностью отсутствует связь профессионально-технического образования с макроэкономической политикой.* В этом смысле система подготовки кадров, во-первых, не имеет обновленного механизма управления спросом, а, во-вторых, ее традици-

<sup>210</sup> Там же.

<sup>211</sup> Там же.

<sup>212</sup> Учительская газета. 1995. 28 ноября.

<sup>213</sup> О том, как решалась эта проблема, видно из отчета Министерства образования за 1995 г. Как отмечалось в этом отчете, «потенциал системы начального профессионального образования по переподготовке незанятого населения – до 1,5 млн. человек в год». В 1994 г. переподготовлено 150 тыс. и в 1995 г. – 160 тыс. чел., то есть в 10 раз меньше возможного. (Образование России в цифрах и фактах. М., 1996. С. 14.)

онная ориентация на спрос промышленности ставит систему образования едва ли не в драматическое положение, точно отмеченное Клаудио де Мора Кастро: "Спрос со стороны посредственных или некомпетентных фирм ведет к тому, что учащимся прививают те же часто нежелательные навыки и то поведение, которые присущи и рабочим, — получается порочный замкнутый круг"».

Вместе с тем эксперты отмечали, что в последние два-три года в сфере профессионального образования был «осуществлен серьезный адаптационный сдвиг» в сторону преобразований. Этот сдвиг они оценивали как «опережающую адаптивную реакцию» данной сферы. Что весьма спорно, ибо «адаптивная реакция» по определению не может быть опережающей. Спорным было также и их мнение о том, что системы начального и среднего профессионального образования «прошли самую опасную полосу внутреннего кризиса». Как мы могли убедиться, работники ПТУ, применительно к своей системе, имели на этот счет, прямо противоположное мнение. Общий вывод российских экспертов был следующим: «Таким образом... система профессионально-технического образования вышла из внутрисистемного кризиса, но продолжает пребывать во внесистемном и структурном кризисах, оставаясь неинтегрированной в макроэкономическую политику»<sup>214</sup>.

Этот вывод также требует уточнений. Во-первых, очевидно, что применительно к ПТУ говорить о выходе из внутрисистемного кризиса еще, по меньшей мере, преждевременно. И во-вторых, в целом **структурный кризис профтехобразования – одно из главных проявлений его внутрисистемного кризиса**. Этот внутренний кризис системы не может быть преодолен без ее радикальной структурной и институциональной перестройки.

Однозначная оценка состояния системы профессионального образования была дана и в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию 1995 года «О действенности государственной власти в России» (подготовленном экспертной группой при участии автора данных сток). «Система образования, – указывалось в этом Послании, – все еще находится в явном несоответствии с потребностями государства и формирующегося гражданского общества, с запросами экономики и сферы права, с нуждами регионов. Устаревшая структура образовательной системы, "моральный износ" учебных программ ведут к воспроизводству кадров, не востребованных на рынке труда. С учетом угрозы роста безработицы это служит дополнительным источником социальной напряженности. Особенно остро подобная негативная тенденция проявляется в сферах профессионально-технического и среднего специального образования, во многом дублирующих друг друга. Им надо повернуться лицом к рынку, к потребностям регионов, к задачам переподготовки высвобождающегося и незанятого населения. В свою очередь органы власти должны освободить их от излишней и непродуктивной опеки»<sup>215</sup>.

К сожалению, и эти достаточно горькие, но справедливые слова Послания Президента не возымели действия на политику образовательных ведомств в сфере профессионального образования.

Кризис системы профтехобразования продолжал нарастать. Руководители образовательной политики, в свою очередь, надрывно продолжали оправдываться нехваткой средств. Но для структурной перестройки этой системы нужны не столько финансовые вложения, сколько умная воля, сильная политика, инновационный настрой. Такая перестройка сама способна дать немалые средства, высвободив их из молоха огромных непроизводительных расходов. Расходов, представляющих собой, по сути, цену, которую платит государство (налогоплательщики) за косность и непрофессионализм образовательной политики.

Оведомственная образовательная политика так и не смогла понять, что реструктурирование профтехобразования дает не отсроченный, а немедленный эффект. Что оно – не только мощный рычаг динамичного возрождения ПТУ и реформирования образовательной системы в целом, но и важнейший фактор ускоренного развития экономики. Ни нового образовательного, ни нового экономического мышления в этой квазиобразовательной политике не оказалось.

Благо, предоставленные сами себе и местным властям общеобразовательные школы, в отличие от закрепощенных Министерством образования ПТУ, продолжали самостоятельно перестраиваться и развиваться. Это меняло общий облик образовательной системы, делало ее более диверсифицированной, более гибкой и динамичной. Но данный процесс, как уже отмечалось, шел вне образовательной политики. Более того, он шел вопреки этой политике, которая, как мы видели, вознамерилась с помощью ревизии Закона «Об образовании» и других антиреформаторских мер сдержать «излишнюю», с ее точки зрения, демократизацию и дифференциацию образовательной системы.

---

<sup>214</sup> Семинар «Образование в России: современное состояние и пути обновлению» (Москва, 15–18 декабря 1994 г.). Итоговые материалы. М., 1994. С. 89–96.

<sup>215</sup> Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию. О действенности государственной власти в России. М., 1995. С. 76–77.

В итоге, и в этой сфере – в сфере структурной и институциональной перестройки системы образования – ведомственная образовательная политика оказалась много ниже планки стоящих задач. Она оказалась неспособной ни понять смысл этой перестройки, ни провести реструктурирование образовательной системы, которое по своей сути является серьезным, сложным актом *социального и социально-педагогического проектирования* и в котором должны быть четко скоординированы действия образовательной и социально-экономической политики.

### Предыстория реформы образования в статьях и документах 1987–1990 гг.

#### «Реформа реформы»

#### ПРОВЕРЯЯ СЕБЯ ИСТОРИЕЙ<sup>216</sup>

*Принцип историзма. Немало сложностей можно было бы избежать, если бы не только на словах, но и на деле мы умели научно видеть пройденное, осмысливать во всей полноте, видеть весь комплекс причинно-следственных связей педагогических явлений.*

Реалистичность и перспективность мышления. В решающей степени определяются они способностью осознавать себя в потоке истории. И умением извлекать из нее уроки. Отмечая в свое время существование такого явления как **педагогика истории**, В. Ключевский писал: «История не учительница, а... наставница жизни: она ничему не учит, а только наказывает за незнание уроков».

Знание истории – это прежде всего знание закономерностей исторического развития. Для нас – историко-педагогических закономерностей. Оно не добываемо из современных проблем. Наивно думать, с другой стороны, что можно сколько-нибудь добротнo строить современную школу, пренебрегая уроками прошлого, не беря в расчет общие закономерности исторического развития педагогики. Ведь и донныне сохранилось непонимание того, что прогресс школы определяется степенью ее связи с общественным движением, что плодотворность педагогической науки обусловлена глубиной ее взаимодействия с общественной мыслью, а открытия в педагогике рождаются не за кабинетным столом...

Взглянем на роль общественно-педагогического движения в развитии образовательного потенциала страны. Возникшее в период первого демократического подъема в России 1850–1860-х гг., оно стало ведущим фактором создания начальной народной школы, женского, профессионально-технического, педагогического, внешкольного образования, дошкольных воспитательных учреждений. Вопреки противодействию ведомства просвещения, передовая русская общественность открыла двери школы для прогрессивных идей отечественной и зарубежной педагогики.

Это замечательное явление – **общественно-педагогическое движение** – еще не изучено конкретно-исторически и не осмыслено теоретически.

Историки советской школы и педагогики не изучали это движение и в его новых, социалистических формах. Но это еще не означает, что его не было в действительности. Достаточно вспомнить само создание социалистической школы, борьбу с неграмотностью, работу массового добровольного общества «Долой неграмотность», учрежденного в сентябре 1923 г., или начавшийся в 1928 г. всесоюзный культпоход. Во главе этого мощного общественного движения стоял Наркомпрос РСФСР – подлинный штаб педагогического новаторства тех лет.

Сегодня мы присутствуем при рождении второго за последние тридцать лет подъема общественно-педагогического движения. От нас в значительной мере зависит, будет ли оно кратковременным, как в конце 1950 – начале 1960-х гг., или станет постоянным, действенным фактором перестройки, обновления школы.

Январский Пленум ЦК КПСС подчеркнул, что нам дорогой ценой пришлось расплачиваться за отступления от ленинских принципов и методов строительства нового общества, за нарушение демократических норм жизни, за волюнтаристские ошибки, догматизм в мышлении и инерцию в практических действиях. Эти слова мы часто воспринимаем в самой общей форме, не соотнося их с собственной деятельностью. Видимо, полагаем, что все это скорее всего не про нас.

Но посмотрим внимательнее на путь, пройденный нашей школой, в частности, – на ее взаимоотношения с обществом в течение последних десятилетий. И без труда увидим и отступления от ленинских принципов и методов строительства школы, и нарушения демократических норм, волюнтаризм, догматизм, инерцию. Практически, после устранения созданных декретом 18 июня 1918 г. советов народного образования как общественных органов контроля за развитием школы, обществен-

<sup>216</sup> Учительская газета. 21 апреля 1987.

ность была удалена за скобки школьного дела. Школа все более становилась чисто государственным институтом. И коль скоро государство неохотно прибегало к услугам общества, с той же неохотой прибегала к этим услугам и школа.

Этот отрыв школы от общества стал особенно очевиден сегодня, когда народ энергично призван партией участвовать в государственных делах. И все более очевидным становится сегодня то удручающее обстоятельство, что школа пока еще остается одним из наиболее стойких оплотов «государственнического» видения проблем, догматически-бюрократического, охранительного мышления.

Даже сейчас, когда партия бесповоротно взяла курс на расширение социалистической демократии, когда, по словам М.С. Горбачева, вопрос «стоит так: либо демократизация, либо социальная инертность и консерватизм. Третьего тут не дано», мы все еще не решаемся сделать даже самый малый шаг в сторону демократизации школьного дела. Мы все еще не хотим или не можем понять одну простую, но принципиально важную истину: неизбежность демократизации школы предопределена линией на демократизацию общественной жизни, но вместе с тем преобразование этой жизни невозможно без преобразования школы как института воспроизводства общества. Или, может быть, мы, напротив, это хорошо понимаем и потому не спешим перестраивать школьное дело? Вряд ли. Скорее всего, мы по-прежнему в плену инерции и просто не умеем взяться за дело, выходящее за рамки привычных, удобных, наезженных норм.

Общественная диагностика уже несколько лет назад установила *три затянувшиеся болезни нашей педагогической теории: ее бездетность, социальную и в значительной мере научную бесплодность*. Открытая критика этих болезней в прессе ныне резко обострилась. Ответная реакция приняла атакующий характер. В ученых кругах общественные выступления по адресу педагогической науки стали третироваться как импульсивные проявления «обыденного сознания». В этом тезисе – не только кастовый снобизм, но, увы, и историческая, научная некомпетентность.

Мы часто употребляем понятия, не уяснив их сути, что отнюдь не проясняет наши, как нам кажется, научные построения. К числу таких непроясненных, но ключевых для педагогики понятий относится, в частности, словосочетание «*педагогическая мысль*», о котором молчат все педагогические справочники, учебники, энциклопедии, словари. Между тем уяснение сущности этого понятия и его соотношения с понятием «*педагогическая наука*» наглядно раскрывает беспомощность отмеченного выше тезиса об «обыденном сознании».

*Педагогическая мысль* – это совокупность общественных представлений о воспитании и образовании, тогда как *педагогическая наука* – система научных знаний об этих социальных явлениях, о педагогическом процессе. С момента своего зарождения в лоне педагогической мысли педагогическая наука входит в ее широкий поток как наиболее развитая часть педагогического знания. Дальнейшее их движение идет неразрывно, во взаимовлиянии и взаимосвязи. Педагогическая мысль выступает в качестве своеобразного ретранслятора между общественной мыслью и педагогической наукой, обогащая последнюю новыми социальными идеями. Наука о воспитании и обучении, в свою очередь, привносит в педагогическую, а вместе с тем и в общественную мысль теоретическое осознание педагогических явлений и процессов.

В России длительное время педагогическая мысль занимала более весомое место в общественном сознании, чем педагогическая наука – в сознании научном. Что отражало, с одной стороны, общественную значимость вопросов воспитания и образования, а с другой – недостаточную развитость педагогической теории. В этих условиях мысль общественная через трансформатор мысли педагогической брала на себя важную часть стратегических решений. В такой роли, в частности, выступила в первой четверти XIX в. декабристская мысль, в середине XIX столетия – революционно-демократическая и либерально-демократическая мысль, в конце XIX – начале XX вв. – социал-демократическая педагогическая мысль, в недрах которой пробивались в тот период ростки новой педагогической науки. И в каждый период официальная педагогика защищала свою епархию от притязаний общественной мысли, объявляя их ненаучными.

Мы часто обвиняем тех или иных конкретных лиц в сознательном противостоянии общественно-педагогическим выступлениям. Такие лица, безусловно, есть. Но не будем упрощать ситуацию, попробуем понять, что же питает это противостояние.

Педагогика двуедина по своей природе. В ее изначальной клетке заложены два противоборствующих элемента – *нормативность и творчество*: воспитание столь же невозможно без нормативности, сколь и без творческого ее преодоления. Олицетворяя собой зримое диалектическое единство противоположностей, каждый из этих элементов способен, однако, породить свою, особую систему педагогического мышления. Официальная педагогика во все времена в сущности была системой

нормативного мышления, в которой норма всегда выступала в качестве догмы, в качестве опорной точки противостояния учительскому творчеству.

Все это не означает, что иная, творческая система педагогического мышления строится на абсолютном отрицании нормы, на полном небрежении ею. Напротив, норма здесь сохраняет свою позитивную роль. Но в отличие от поборников нормативной педагогики творческая педагогика не фетишизирует норму. Она видит в ней лишь промежуточную, а не конечную станцию учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, нормативность педагогики во многом объясняет то обстоятельство, что она, педагогика, практически всегда оказывалась во втором или третьем эшелоне общественного прогресса. Конкретные лица лишь используют нормативность в утилитарных, охранительных целях. И эти лица должны быть прямо названы. Но дело сегодня не только в них, дело еще и в переводе массового учительского сознания с нормативной волны на волну творчества.

Этот перевод тем более труден и тем более необходим, что длительное время массовое сознание учителей формировалось в догматически-инерционной системе, отрицавшей всякий творческий поиск, любые попытки реально осмыслить современные проблемы обучения и воспитания. Слом этой системы, тормозящей развитие нового мышления, – первый, необходимый шаг к перестройке и школы, и педагогической науки.

Как и всякое болезненное явление, которое возникает в теле науки, отрыв педагогической теории от практики, усугубившийся в последние годы, не смог обойтись без услуг теоретического и даже исторического обоснования. Вот одно из них. «Все великие педагоги-новаторы, – отмечалось в журнале «Советская педагогика» (1977. № 3. С. 54), – были в основном учеными-конструкторами, а не наблюдателями». «При построении своих теорий» они «шли от больших и основополагающих идей и в очень малой степени опирались на скрупулезное исследование существующей педагогической реальности. Они начинали свою деятельность с отрицания существующей педагогической практики и с конструирования своей идеальной педагогической системы».

Это «историко-теоретическое» суждение не выдерживает, ни конкретно-исторической, ни теоретической критики. Оно распадается попросту из-за отсутствия элементарной логики, под давлением своих внутренних противоречий.

Безусловно, все великие педагоги-новаторы шли «от больших и основополагающих идей». Но они не могли начинать с отрицания существующей реальности без того, чтобы прежде скрупулезно не изучить ее (о чем можно судить, потрудившись взять в руки их труды). Именно глубокое знание школьной реальности и стремление изменить ее, опираясь на новые идеи, делало их великими педагогами-новаторами.

В истории отечественной педагогики нет ни одного сколько-нибудь крупного теоретика, который бы двумя ногами не стоял на почве животворящей практики. И надо обладать большой исторической близорукостью, чтобы не замечать этого, чтобы противопоставлять «ученых-конструкторов» «наблюдателям» практики, которые, конечно же, в приведенной логике не могут быть причислены к клану «ученых».

В той же логике, но доведенной уже до абсурда, пытаемся мы сегодня и Макаренко поставить за двери педагогической теории, отлучая его от «научного генералитета» и причисляя к «педагогической пехоте» – к «талантливым учителям-практикам» (Советская педагогика. 1987. № 2. С. 13). Свое нежелание понять глубочайшую теоретическую сущность его концепции воспитания мы оправдываем ссылками на уникальность, неповторимость его опыта. Но, как объяснял еще Ушинский, повторяется не опыт, а мысль, выведенная из опыта. К тому же, говоря современным языком, повторяется и алгоритм опыта, в частности, разработанные Макаренко алгоритмы технологии воспитательной деятельности.

Ссылки на то, что опыт Макаренко не был повторен, не только ничего не объясняют, но сами нуждаются в объяснении. Еще предстоит внимательно проанализировать те социально-педагогические причины и обстоятельства, в силу которых многие идеи Макаренко оказались за бортом нашей школы и педагогики. Такой анализ особенно актуален сегодня, когда нас учат почаще промывать глаза от застарелой розовой краски.

И коль скоро Макаренко для нас уже не теоретик, то чего тут говорить о современных педагогах-новаторах? Для отрицания значимости и новизны их идей идет в ход тот же проверенный прием – апелляции к истории, в которой в том или ином виде усматриваются зерна этих идей или их зачаточные, зародышевые формы.

Но не будем слишком доверчивы. Гены любой педагогической идеи действительно лежат в истории педагогики. Однако эти идеи имеют свойство всходить только тогда, когда они падают на пло-

доносящую почву и когда общественно-педагогическое сознание подготовлено к их восприятию, освоению, претворению в массовую практику. Идея образования, отрицавшего узкий, прагматический специализм, которая была в 1856 г. заявлена Пироговым, являла собой не более чем развитие высказанной много ранее мысли Белинского. Но только в период общественного подъема она была воспринята, накрепко связана с именем Пирогова, став одним из ведущих лозунгов передовой отечественной педагогики. Так же и идея народности воспитания, впервые выдвинутая Белинским, была воспринята русской педагогикой из уст Ушинского в те же годы подъема, в момент взлета русского национального самосознания.

История, как видим, при более уважительном к ней отношении, дает иные уроки. И вероятно, пришел черед отказаться от навыка ее использования в сомнительных, конъюнктурных целях.

В последнее время справедливо говорят о *педагогике сотрудничества* как о новом качестве советской педагогики, сбрасывающей с себя наросты авторитаризма и однолинейного понимания сущности педагогического воздействия. Но думается, что «идея равенства педагогических отношений между учителями и учениками» – лишь одна из трех граней концепции педагогики сотрудничества. Две другие ее грани (или два других ее уровня) – сотрудничество педагогической науки и практики, школы и общества в деле образования.

Педагогика сотрудничества не только по дате своего рождения, но по своей сути принадлежит современности. В ее ядре – идея демократизации педагогических отношений в широком смысле этого слова, как специфического вида общественных отношений, которые реализуются в сфере воспитания и обучения.

Школа (как и общество) не всегда развивается эволюционно. Время нередко ставит ее перед барьером, который можно преодолеть лишь революционным путем. Сегодня на пути школы один из таких барьеров. Взять его школа сможет только в сотрудничестве с наукой и обществом, в сотрудничестве тех, кто учит, и тех, кто учится.

## **Верю в учителя ШКОЛЕ – ЭНЕРГИЮ ОБНОВЛЕНИЯ<sup>217</sup>**

Что школьная реформа идет плохо, было очевидно всякому, кто в последнее время сколько-нибудь внимательно следил за жизнью школы. Однако понадобились резкие слова М.С. Горбачева о пробуксовке реформы, чтобы эта очевидность вошла в сознание работников просвещения.

Впрочем, вошла ли? И в сознание или в речевой оборот? Ведь никто из руководителей отрасли до сих пор не ответил на вопрос, почему же реформа буксует. Не ответило на этот вопрос и общее годовое собрание АПН СССР, хотя тезис о пробуксовке школьной реформы был терминологически освоен многими выступавшими. У академии на собрании оказались дела «поважнее»: едва ли не центральной проблемой стала защита чести ведомственного мундира от критики прессы.

Но можно ли устранить пробуксовку реформы, не выявив ее причин? И много ли даст ведомственная риторика на тему о перестройке с намерением подменить ее перекройкой: сменить вывески НИИ, укрупнить и разукрупнить институты, предложить еще один вариант школьных программ и прочая?

Не претендуя на всесторонний анализ причин неудовлетворительного хода реформы, выскажу все же некоторые соображения.

Прежде всего заметим, что истоки реформы, ее методология принадлежат той эпохе, которая ныне именуется застойной. Реформа по сути представляла собой попытку перенести старую, давно сложившуюся систему образования в новые условия с надеждой на ее исправление. С надеждой, надо сказать, ничем не подкрепленной: проведению реформы не предшествовал трезвый, критический анализ состояния школьного дела в стране, разработка и научное обоснование стратегии и механизма предстоящих преобразований, их материальных, правовых, педагогических и организационных основ. Реформа отражала типичную просветительскую иллюзию – желание изменить школу, не меняя общество, отражала забвение основного принципа социально-педагогического реализма: школа всего лишь сколок общества.

В итоге реформа не могла не рассыпаться на ряд частных мер. Это было предопределено и временем ее создания, и ее весьма аморфным, паллиативным характером.

---

<sup>217</sup> Правда. 1 июня 1987.



Очевидно, что в условиях кардинальных перемен, начавшихся после апрельского (1985 г.) Пленума ЦК КПСС и XXVII съезда партии, должна быть подвергнута реформированию и сама школьная реформа. Ссылки на то, что ее материалы обсуждались всенародно, что в документах реформы учтены все замечания, поступившие в ходе обсуждения, вряд ли состоятельны. Автор этих строк мог бы привести десятки неучтенных замечаний, высказанных и им, и его коллегами. Но главное, конечно, не в этом. Главное в том, что уровень гражданского мышления народа сегодня уже далеко не тот, каким он был несколько лет назад. Начавшаяся перестройка резко подняла общественное самосознание, и в этом – важнейшее проявление ее революционной сути.

Попытки обосновать незыблемость основ буксующей школьной реформы – рудимент застойной идеологии. Неподвижность мысли ведет к бездействию. И, напротив, правдивая оценка состоявшихся дел, преодоление мыслелобязни рождает энергию деятельности, способную сдвинуть реформу с мертвой точки. Так не пора ли нам взглянуть правде в глаза? Не пора ли признать очевидные истины?

Наши представления о среднем всеобуче, весьма упрощенные, родились в то время, когда «образовательный вал» был частью общего «вала», когда не только экономика, но и школа стояли на экстенсивных рельсах, когда мы ради лозунгов и показателей с безоглядной поспешностью стремились пересадить завтрашний день в сегодняшний. Провозгласив обязательный средний всеобуч, мы не подготовили научно и организационно этот важный социальный шаг. Школа по-прежнему не вооружена целостной концепцией среднего образования. Выдвинув лозунг профессионального всеобуча, мы также не проработали его научно и также не имеем еще концепции всеобщего профессионального образования.

Новая школьная реформа, отказавшись от ряда субъективистских положений школьной реформы 1958 г., по существу, повторила основной ее замысел, нереальность которого была признана еще двадцать лет назад. Она вновь попыталась совместить общее и профессиональное образование в рамках общеобразовательной средней школы и одновременно взвалить на плечи базовых предприятий задачу профессиональной подготовки учащихся. Огромные материальные затраты при этом дают, как оказалось, минимальным экономический, кадровый и педагогический эффект.

Система экономического обеспечения народного образования в целом в ходе реформы не претерпела каких-либо существенных изменений. И потому здесь ощутимо сказываются сегодня как остаточные принципы финансирования школы, так и неопределенность, размытость ответственности различных ведомств, организаций, предприятий за развитие ее учебно-материальной базы.

Перечень болевых проблем можно было бы удвоить, утроить. Но стоит ли? Не пора ли, повторим, дать им адекватную оценку, не прикрываясь фразами об очевидных успехах нашей школы? Не пора ли прекратить бег на месте и перевести проблему перестройки школы, педагогической науки из речевой плоскости в сферу действия? Сегодня таких действий еще нет. Есть лишь все то же заскорузлое бюрократическое творчество. Ярчайшим его проявлением стал подготовленный Минпросом СССР проект устава средней общеобразовательной школы, который вызвал резко негативную реакцию учителей, всей педагогической общественности.

По единодушному мнению собрания трудового коллектива НИИ общей педагогики АПН СССР, этот проект не только не может быть «доведен до кондиции», его просто нельзя «принять за основу» будущего устава. Проект обнажает непонимание его авторами социально-правовой, социально-педагогической сущности подобных документов (например, различия между уставом школы и правилами для учащихся) и путей перестройки образования. Он явно недемократичен, ни в какой мере не соответствует духу времени; он весь опрокинут в прошлое, а не в будущее. Проект наглядно характеризует все те же бюрократические потуги реформировать школу, не перестраивая ее.

Подготовка такого, а не иного проекта устава школы – не только своеобразный апогей реформаторской деятельности ведомства просвещения, но и самораскрытие ее подлинной сути. Недавно один из высокопоставленных руководителей этого министерства на дискуссии в Доме литераторов заявил, что основная причина плохого хода школьной реформы состоит в «серости учителя», в его «неумении работать». Этот лукавый управленческий вывод, ставящий все с ног на голову, лежит в ядре проекта устава школы. В нем – «теоретическое» обоснование авторитарного стиля работы данного ведомства, права на «волевое», командирское руководство учительской массой, неспособной, по мнению аппаратчиков, обходиться без поводыря. О масштабах этой бюрократической круговерти позволяет судить недавнее сообщение Минпроса РСФСР об отмене 10 тысяч нормативных документов, изданных в 1959–1985 гг., «как утративших силу». А сколько не утратило?

Да простит мне читатель, но я скорее поверю в отсталость наробразовского аппарата, чем трех миллионов учителей. Откуда это пренебрежительное, барское отношение к учителю?

Можно ли представить себе, что в какой-либо другой отрасли кто-нибудь решится сказать: у нас все хорошо, только вот токари, бригадиры, мастера серые, не умеют работать? Можно ли предположить, что в условиях перестройки государственная политика способна исходить из недоверия к народу? Но ведь именно из недоверия к учителю, к обществу исходит вся политика ведомства просвещения. И этот комплекс недоверия – очевидное свидетельство комплекса ведомственной неполноценности.

Смею надеяться, что никто не заподозрит меня в идеализации учителей. В их среде, как и в любой другой, бесспорно, есть люди серые, дисквалифицировавшиеся, не желающие работать. Но кому не ясно, что это желание рождено прежде всего безмерной и унижительней наробразовской опекой, задерганностью учителя, постоянным возрастанием его рабочего времени, львиная доля которого уходит на бессмысленную отчетность, на удовлетворение прихотей бесконечно атакующих школу комиссий, на исполнение бесчисленных инструкций и циркуляров. Бюрократия, неистово плодящая эти отчеты, комиссии, циркуляры, сжигает ими творческий дух, физическое и моральное здоровье учителя. И при этом без стеснения возводит посредственность в установочную норму для всех учителей. Чем объяснить все это? Не тем ли, что просвещенческий аппарат чувствует безнаказанность, будучи абсолютно неподотчетен учительству?

Наробразовская бюрократия убеждена: стоит отпустить вожжи, и все повалится. В противовес этой почти маниакальной вере в нетленную силу вожжей хочу сказать: **верю в учителя!** В его самостоятельность, инициативу, творческий потенциал, в его одержимость и преданность делу! Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что освобожденный от помочей, от потока повергающих в одурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует свою гражданскую зрелость. Что педагогика сотрудничества вдохнет в школу новую жизнь, избавит ее от застарелых пороков, даст мощный взлет учительского творчества. Что в сотрудничестве с обществом, с наукой, с детьми учитель перестроит, обновит школу.

Путь к обновлению школы сегодня один – ее демократизация, решительное устранение всех препятствий, тормозящих развитие образовательного потенциала страны. Первый необходимый шаг к этому – радикальная перестройка бюрократического, многоступенчатого механизма управления просвещением, резкое сокращение его излишних звеньев, объединение структур управления общеобразовательной и профессиональной школой, выборность руководящих кадров на всех уровнях, создание полноправных общественных органов руководства школьным делом (по типу существовавших ранее советов народного образования, учрежденных ленинским декретом от 18 июня 1918 г. и сослуживших в свое время добрую службу нашей школе).

Обновление школы ставит серьезнейшие задачи перед педагогической наукой. В их числе, помимо указанных выше, – преодоление догматического понимания сущности единой школы, которая отнюдь не сводима к единообразию, развертывание дифференцированного обучения, развитие школ разных укладов в различных регионах страны. Предстоит разработать; перспективную концепцию содержания образования (без которой мы до конца дней обречены на латание «тришкиного кафтана» учебного плана), создать реально действующую систему соединения обучения с производительным трудом, способную обеспечить эффективность трудового воспитания и обучения. Общество ждет сегодня от педагогики научно обоснованной программы формирования всесторонне развитой личности как главной, стратегической цели школы. Ждет разработки принципиально нового содержания и организации ее учебно-воспитательной работы, позволяющих преодолеть авторитарный характер педагогических отношений, достичь неразрывного единства обучения и воспитания. Такое единство может быть осуществлено лишь при органичном включении учебной деятельности в целостный воспитательный процесс, при включении самой школы в единый комплекс социально-педагогических институтов. Только при этом возможен переход от нынешних функций школы как сугубо учебного учреждения к выполнению ее истинной роли – одного из основных звеньев общей системы просвещения и воспитания народа.

Для решения названных и многих других остро стоящих сегодня проблем необходимо отказаться от застарелых педагогических представлений и организационных форм, необходима коренная перестройка педагогики и прежде всего – Академии педагогических наук СССР. Такая перестройка, которая сдвинет, наконец, академию с инерционной колеи, даст глубокий импульс развитию школы, соединит педагогическую науку с ее питательной средой – учебно-воспитательной практикой и общим корпусом наук о человеке и обществе.

Не последнее место занимает здесь и вопрос о месте АПН СССР в системе просвещения. Длительный опыт существования академии в чреве Минпроса СССР свидетельствует о бесперспективности такого положения. Было бы грубой ошибкой списывать все беды современной педагогической

науки на счет этого обстоятельства. Но вместе с тем именно оно изначально делает педагогику *прикладной наукой* в худшем смысле этого слова, то есть наукой, которая прикладывается к руководящим указаниям, трактует и обосновывает их. Вчера, к примеру, – необходимость усложнения школьных программ, сегодня – необходимость их опрощения. О том, что надо сделать завтра, науку завтра же и уведомят.

Оптимальное положение Академии педагогических наук – вневедомственное. И не только функционально, но по сути. Ибо она должна охватывать весь комплекс педагогических наук, не ограничиваясь лишь дошкольной и школьной педагогикой. Она призвана научно разрабатывать общегосударственную стратегию просвещения, обеспечивать поступательное развитие всех звеньев системы образования, включая высшую школу и подсистему переподготовки кадров.

Советская школа обладает яркими, плодотворными традициями. Мы еще не оценили их по достоинству, не научились использовать богатейший опыт, накопленный многими поколениями советских педагогов и приумножаемый сегодня учителями-новаторами. В этих традициях, в этом опыте – наша опора. Так же как и в том общественно-педагогическом движении, которое входит сейчас в полосу нового подъема и которое всегда было ведущим, решающим фактором развития отечественной школы и педагогики.

### **Учиться учить<sup>218</sup>**

С болью наблюдая за сегодняшней школой, невольно задумываюсь о своих коллегах – будущих историках. Как они объяснят, отчего в последние годы хронике обновления общества противостоит хроника застоя школы.

Наступил четвертый год школьной реформы, все шире разворачивается в стране перестройка, а перемен в школе нет. Резкие слова М.С. Горбачева о пробуксовке реформы сказаны в апреле, более полугодом назад. И все же не только не чувствуется обновления школы, но все больше ощущается резкий контраст между динамикой экономических преобразований, нарастающим процессом демократизации и заскорузлостью просвещенческой машины. На августовской педагогической конференции в Электростали Е.К. Лигачев констатировал, что общественность не удовлетворена ходом реформы, что Минпрос СССР не выступает в роли подлинного ее организатора.

К этим оценкам партийных руководителей можно было бы добавить не менее резкие суждения из тысяч учительских писем, сотен статей, опубликованных за последние месяцы в центральной и местной печати. Но оглядитесь вокруг. Что изменилось? Насколько же окостенели, вросли в землю наробразовская система и обслуживающая ее Академия педнаук, что им все нипочем. Ни громы, ни молнии, ничто их не подвинуло с места. Ей богу, можно понять праведный гнев тех, кто призывает к роспуску академии и проч. Но разрушать – не строить. Не лучше ли еще раз попытаться понять, почему наробразовский корабль сел на мель. Понять, чтобы найти безотказные способы незамедлительного вывода его на фарватер перестройки.

Казалось бы, стоит ли вновь обращаться к анализу школьной реформы? Ведь и без того все ясно. Но все ли? И всем?

Мнение «низов» на этот счет со всей определенностью высказал народный учитель СССР Б. Дынга: «Вместо новой школы, о которой мечтало учительство, мы получили старую, но с новыми заплатами. Мы штопаем там, где нужно менять основу, латаем там, где требуется новая ткань... Правдо, создается впечатление, что мы идем спиной вперед».

Мнение же «верхов» по поводу реформы раздвоилось. На Всероссийском съезде учителей, например, министр просвещения РСФСР Г. Веселов высказывался лишь о «корректировании ряда положений документов о школьной реформе». Тогда как председатель Госпрофобра РСФСР В. Казначеев подчеркивал необходимость «внести в них принципиальные изменения, отвечающие требованиям перестройки». Согласитесь, здесь два разных подхода, две различные позиции: либо и дальше сесть у всех на глазах ведомственные иллюзии, либо честно и прямо взглянуть в лицо реальности. От того, какая из этих позиций в руководящем сознании возобладает, зависит сегодняшний и завтрашний день школы. В конечном итоге – судьба страны, ибо будущее страны начинается в школе.

---

<sup>218</sup> Советская культура. 14 ноября 1987.

На недавней встрече в Останкине народный учитель СССР Н. Дубинин заметил: «Все спрашивают, а почему реформа буксует? Я думаю так: не может буксовать то, чего нет». Не пора ли нам всем это мужественно признать? И ответить на вопрос: в силу каких причин реформа не состоялась?

Кризисные явления в школе, отражавшие в специфической форме застойные тенденции в обществе, были ощутимы задолго до начала реформы. Корневое противоречие, порождавшее эти явления, состояло в том, что все стороны работы школы – педагогические, организационно-управленческие, правовые и материальные – исключали возможность нормального ее развития. Школьная реформа, принятая до апрельского (1985 г.) Пленума ЦК КПСС, даже не пыталась разблокировать это противоречие. Ей не предшествовали ни трезвый, критический анализ ситуации, ни научная проработка назревших проблем. Она выстраивалась в привычной системе трех координат бюрократического мышления: **эволюционный принцип**, то есть «дальнейшее совершенствование» того, что давно уже отжило свой век; **функциональный подход**, то есть нацеленность на частные, лоскутные меры вместо принятия крупных, системных решений, что неизбежно вело к утрате главного и соскальзыванию на боковые, второстепенные ходы, не дававшие результата; **лозунговый метод**, то есть подмена задач создания реального механизма движения призывами «учить больше», «лучше» и т.д.

В лозунге «Поднять качество обучения», который выступал как главная задача реформы, – одно из центровых ее противоречий. Если хотите, ее основной самообман. Куда же поднимать, когда планка «отчетной» успеваемости достигла 99–100%? Зачем реформировать стопроцентно успевающую школу? Или реформа – способ игры «в прятки»? А может быть, уже хватит прятаться от самих себя? Ведь реальная успеваемость не превышает в лучшем случае 70–80%. А в значительной части школ – 50 и даже 40%. Так что размер педагогических приписок не уступает известным «хлопковым» делам. Ущерб же от этих приписок многократно больше – и в экономическом, и в идеологическом, и в нравственном отношении. Не приняв никаких мер к их устранению, реформа по сути узаконила этот глобальный, катастрофический школьный обман.

Не так безобидна, как может показаться на первый взгляд, и теоретическая неразработанность проблем школьной реформы – теоретические просчеты имеют неизбежным следствием практические промахи. Здесь также сказалось свойственное прежней эпохе отношение к теории. Бюрократический аппарат и догматическая официальная наука связаны неразрывными родственными узами: «теоретически» оправдано только то, что имеет силу руководящих указаний.

Приведем лишь один пример: громко заявленная идея профессионального всеобщего не получила ни концептуальной основы, ни надежного механизма реализации. В результате общеобразовательная школа столь же неэффективно решает задачи профессионального обучения, сколь профессиональная школа – общеобразовательные задачи. Но и здесь – все те же звонкие цифры отчетов: 70% выпускников школ получают рабочий разряд. И все та же унылая реальность – лишь немногим более 10% из них работают по приобретенной специальности.

Определяющей чертой школьной реформы была приверженность к укоренившимся стереотипам, догматически инерционному мышлению и «волевым» решениям. Именно поэтому ее доминантой стала излюбленная мысль бюрократии о тотальной унификации, непререкаемом единообразии школы ради ложно понятого ее «единства» и ради удобства бюрократического управления ею. «Несвобода» педагогического творчества и психология учителя-винтика, о чем сегодня так много говорят и пишут, – закономерное следствие этого педагогического тоталитаризма и волюнтаризма.

В итоге реформа не только не разрешила ни одно из противоречий современной школы, но, напротив, обострила их, серьезно усугубив положение школьных дел. С другой стороны, она озадачила и в значительной мере дезориентировала учительство. «Что же такое реформа? В чем она заключается? – спрашивали, например, гомельские учителя. – Читаем, даже ищем скрытый смысл в абзацах, но "реформы" не видим».

Начавшаяся перестройка обнажила многие болевые проблемы, в том числе и в школьном деле. Все острее стал ощущаться дефицит демократизма в школе, десятилетиями формировавшаяся система отчуждения школы от общества, ученика от школы, учителя от ученика. Все яснее становится несовместимость строя современной школы с духом и направлениями развития общества, с развернувшимся процессом демократизации. В этих условиях, казалось бы, руководители просвещения с надлежащими их рангу политической мудростью и гражданским мужеством должны были бы четко уяснить ситуацию, признать объективную неудачу реформы и сконцентрировать все усилия на том, чтобы вывести школу на уровень задач перестройки. Но позиция, увы, была избрана иная – позиция охранения несостоявшейся реформы и, более того, грозного предупреждения от попыток ее «ревидии».

На апрельском годичном собрании Академии педагогических наук один из наиболее высоких руководителей просвещения выдвинул в защиту реформы тезис о том, что ее документы обсуждались всенародно и получили поддержку. «Я подчеркиваю, – говорил оратор, – всенародную поддержку... Подчеркиваю потому, что кое-где начинают сомневаться в этих документах. Они широко обсуждались, и ни одно замечание не было пропущено».

Однако на этот счет в печати многократно высказывались иные мнения. Вот некоторые из них.

Инструктор Загорского горкома партии С. Персиянов: «Сегодня выдавать реформу за "всенародное творчество" – не слишком ли?.. Через три года после принятия документа о реформе проводится практически повторное всенародное ее обсуждение. Что это, если не всенародный вотум недоверия?..»

Инструктор Киевского горкома партии Б. Жебровский: «Давайте вспомним, как мы обсуждали проект реформы. Сколько интересных, смелых мыслей было высказано. Их добросовестно собрали, тщательно просеяли, но оставили только то, что укладывалось в уже выработанную схему».

Инспектор района из Алтайского края Ю. Евсеев: «На реформу никто не надеялся, потому что все более менее дельные предложения отменялись уже на районном уровне».

Председатель Госпрофобра РСФСР В. Казначеев: возможность совмещения в ПТУ общего среднего и профессионального образования «вызывала сомнения еще при обсуждении проекта реформы... К великому сожалению, и тогда эти сомнения не были приняты во внимание, и сейчас с ними никто не считается. А такая позиция приводит к самообману».

Подобные высказывания можно было бы умножить. Можно было бы привести и десятки замечаний сотрудников академических институтов по проекту реформы. Где и кем учтены все эти замечания, высказанные в ходе подготовки школьной реформы? Реформа как результат всенародного обсуждения – иллюзия. Но иллюзии губительны для политики, в том числе и для школьной.

Наконец, необходимо назвать еще два важнейших обстоятельства, предопределивших неудачу школьной реформы. Эти обстоятельства зафиксированы в следующих капитальных выводах. Выступая в Электростали, Е. К. Лигачев подчеркнул, что «подлинная реформа школы возможна лишь в условиях глубоких общественных перемен». И второй вывод: «Главный урок, – отмечал в конце сентября М.С. Горбачев, – состоит в том, что начинавшиеся в прошлом процессы, предпринимавшиеся попытки реформ... не подкреплялись расширением и развитием демократии, включением в эти процессы через механизмы демократии самих трудящихся, всего общества. Это – главная причина неудач в прошлом».

Руководителям просвещения предстоит глубоко обдумать этот непривычный урок с тем, чтобы переформировать привычную систему своих умений и навыков. С тем, чтобы отказаться от стереотипа реформ «сверху», научиться организовывать и проводить их «снизу». Пока же такого научения не происходит. Зарождающиеся попытки реформирования школьной реформы идут в старом, келейно-аппаратном русле: закрытые от школы и для школы люди за закрытыми дверями разрабатывают закрытые документы, в которых вновь может не оказаться открытых идей. Единственная возможность избежать повторения прошлого – это отказаться от традиционной тайнописи школьного реформирования и включить в дело перестройки школы все общественные силы.

Наробразовская бюрократия – не более чем бастион общей цитадели застоя, которой упорно держит оборону от надвигающихся преобразований. Противостояние обновления и застоя в школьном деле, противостояние нового педагогического мышления и обветшалых догм будет еще, вероятно, продолжаться определенное время. Протяженность этого срока в значительной мере зависит от двух факторов: от того, кто возглавит развитие школы, и от активности всего общества. Все мы, пока только привыкающие к процессу демократизации, во многом еще недооцениваем свои возможности. Хотя, как показал перенос Всесоюзного съезда учителей, возможности эти достаточно велики<sup>219</sup>.

Недавнее Постановление ЦК КПСС о мерах по устранению серьезных недостатков в работе с детьми-сиротами – прямое обращение партии к народу, призыв осуществить «решительный поворот внимания общества к делу воспитания подрастающих поколений». Постановление требует «открыть самые широкие возможности для реализации здесь общественной инициативы, поощрять... деятельность разнообразных педагогических формирований», поддержать любой начин советских людей, отвечающий благородным целям воспитания детей.

Эти починны необходимы. Настало время объединить силы растущего общественно-педагогического движения, придать, ему центрирующую организационную форму. Такой формой

---

<sup>219</sup> После статьи автора в «Правде» «Верю в учителя», вышедшей 1 июня 1987 г. – за день до съезда учителей РСФСР, Минпрос СССР решил перенести Всесоюзный учительский съезд на неопределенное время.

мог бы стать *Союз учителей* или *Союз деятелей просвещения* – орган демократического самоуправления педагогической общественности, выступающий как паритетный партнер органов управления народным образованием на всех их уровнях. Руководство этим союзом мог бы осуществлять общественный совет по просвещению, включающий в свой состав лучших представителей учительства, науки, культуры, производства. Совет этот взял бы на себя те функции, которые сегодня осуществляются либо стихийно, либо вовсе никак: формирование социального заказа школе, обеспечение общественного контроля за деятельностью просвещенческих ведомств, гласное, демократическое решение школьных проблем, поддержка педагогического творчества и новаторства, привлечение общественных сил для обновления и развития школы... Необходимо ускорить проведение Всесоюзной конференции по просвещению, которая могла бы стать и учредительной конференцией указанного союза. Необходимо собрать и обобщить все лучшее, конструктивное, что было опубликовано в прессе по проблемам перестройки школы, объявить открытый конкурс концепций и программ этой перестройки. Необходимо, наконец, подготовку к *Всесоюзному съезду учителей* сделать всенародной.

Не дожидаясь реорганизации АПН СССР, которая грозит затянуться надолго, следует уже сейчас изыскать возможности объединения лучших интеллектуальных сил страны для решения первоочередных проблем школьного дела, консолидации их во *временном научно-исследовательском коллективе*, который взял бы на себя задачу разработки методологических, теоретических и научно-организационных проблем обновления школы.

Верю, что это крайне важное общественное и государственное дело получит активную поддержку творческих союзов, Академии наук СССР. Тому свидетельство деятельность публицистического клуба «Позиция», начинания Д. Кабалевского, Б. Неменского, Р. Быкова, интенсивно работающая по вопросам образования исследовательская группа, которой руководит вице-президент АН СССР академик Е. Велихов, готовность отделения экономики АН СССР, возглавляемого академиком А. Аганбегяном, оказать всемерную помощь в решении школьных проблем.

К обновлению школы готово и передовое учительство – об этом свидетельствует возрастающий авторитет новаторского движения. Все большую поддержку идеи обновления школы получают на местах: школьный эксперимент в Эстонии развернут в масштабах республики, широкое общественное движение целиком поддержано республиканским Минпросом. По инициативе ЦК Компартии Казахстана начата реализация программы обновления образования. Недавно в Тбилиси при содействии ЦК КП Грузии состоялся своеобразный слет новаторов педагогики. Пресса и телевидение на протяжении последних лет немало способствовали мобилизации общественного внимания к школе, росту педагогической инициативы снизу...

Таким образом, в готовности немалые силы. Проблема лишь в их объединении. И решать ее нужно безотлагательно. Время промедления исчерпано. Если школу не сдвинуть с мертвой точки, то вскоре неизбежно начнутся сбои в общем процессе обновления общества<sup>220</sup>.

## ***Всеобуч: от иллюзий к реальности*<sup>221</sup>**

Проблема среднего всеобуча оказалась ныне тем узлом противоречий, в котором запутались и увязли основные нити, ведущие к разным сторонам школьной жизни, но, лишь только вытянув их концы, можно вести перестройку школы. И потому не пора ли, наконец, разрубить этот «гордиев узел», разобрать один из самых крупных «заломов», нагроможденных за годы застоя в нашей школьной политике, над которой до сих пор витает дух иллюзий и прожектерства.

Известно, что достижение каждого нового социально-педагогического рубежа – будь то всеобщая грамотность, начальный всеобуч, неполный средний всеобуч – влечет за собой глубокую реорганизацию всей жизни школы: ее внутреннего устройства, содержания образования, технологии обучения. Словом, встает коренной вопрос, чему и как учить дальше. Но ваятели нашего среднего всеобуча уклонились от этой фундаментальной работы: никаких внутренних изменений в школе не производилось. Полный средний всеобуч был просто-напросто декларирован – школе осталось лишь как-то приспособиться к нему. И она приспособилась, придя в конечном счете к молчаливому «сговору» педагогов и учащихся. Учителя закрыли глаза на слабость знаний учеников: как, спрашивается, иначе поддержать идею «среднеобязательного вала».

---

<sup>220</sup> После этой статьи Е.К. Лигачев пригласил к себе автора и поручил ему создать группу специалистов для участия в подготовке ранее упоминавшегося доклада на Февральском (1988 г.) Пленуме ЦК КПСС.

<sup>221</sup> Известия. 9 января 1988. Статья написана в соавторстве с академиком АПН СССР А. Петровским.

В конце шестидесятых школьные программы начали обновляться и усложняться. Но не успела школа их переварить, выучить по новым учебникам хотя бы одно поколение учеников, как закон о всеобщем среднем образовании заставил школу учить по ним всех, включая и тех, кому учиться не хотелось или было трудно. Учителя понимали, что учебный материал для этой обширной категории учеников неподъемен. Так и пошли приписки: два в уме – три в аттестате. Негативные социальные, нравственные и педагогические последствия скороспелого введения такого всеобуча теперь очевидны.

Школьная реформа 1984 г., объективно говоря, отразила нелады со средним всеобучем. Попытались развести его по трем каналам: старшие классы школы (X–XI), СПТУ, техникумы. Но нововведения совершались, однако, опять-таки волевым путем, без учета последствий. Во-первых, к общеобразовательному добавили еще и профессиональный всеобуч. Кстати, до сих пор так и неясно, что это такое применительно к школе. Во-вторых, все профтехшколы превратили в СПТУ, отбросив сомнения в их способности совместить профессиональное образование с общим средним. В итоге общеобразовательная школа так же неэффективно решает задачи профессионального обучения, как профессиональная школа – общеобразовательные. Теперь мы изо всех сил стремимся преодолеть созданные в годы застоя и усугубленные реформой трудности, вызванные обязательным средним всеобучем. Пытаемся тщетно, поскольку ищем выход в тупике. А дело в том, что мы искусственно связали средний всеобуч с подготовкой к обучению в высшей школе, с так называемой вузовской зрелостью, и пытаемся всех во что бы то ни стало дотягивать по уровню знаний до любого вуза. Но как бы мы ни старались расцветить эти попытки лозунгами о равенстве возможностей, и опыт, и исследования показывают, что вузовской зрелости практически достигает лишь часть выпускников школы (в других социалистических странах – 20–50%). Даже глобальные школьные приписки не прикрывают реальную картину. Недаром учителя называют всеобуч «всеобщим обязательным средним наказанием». Правда, в последнее время мы предпочитаем не упоминать в документах об обязательности среднего всеобуча, но его заданность все равно существует. Между тем почти нигде в мире полное среднее образование не является для ученика обязательным.

Преодолеть наш «среднеобязательный самообман» можно лишь в том случае, если мы откажемся, наконец, от иллюзорной привязки всей школы к вузу. Между школой и вузом давно уже навешены мосты платного репетиторства и подготовительных курсов. Так не в большей ли степени отвечает современным требованиям иная модель образования – обязательное основное общее среднее образование с двумя ступенями (к примеру, 4+5 – девятилетка). Обязательное основное – так эта ступень образования обычно обозначается в мировой практике.

Попробуем более подробно описать предлагаемую модель. Над основным школой надстраивается третья ступень среднего образования – всеобщее профессиональное обучение. При этом возможны *три его пути*, два из которых напрямую ведут и к вузовской зрелости. Третий, как увидим дальше, также не оканчивается тупиком.

**Первый путь – X–XI классы школы, дифференцированные по направлениям.** К примеру, в эстонском варианте их четыре: гуманитарное, физико-математическое, химико-биологическое, технико-экономическое. Классы эти будут давать и профессиональную подготовку в соответствии с принятым уклоном (готовить программистов, лаборантов, воспитателей детских садов и т.д.). Работа в этих классах может быть построена по принципу «воронки». Скажем, к первому семестру X класса с химико-биологическим циклом школьнику может быть еще неясно, какая именно область природоведения ему ближе. Определиться ему помогут факультативы. Начиная со второго семестра, факультативы сменяются (или дополняются) обязательными предметами по выбору. В двух семестрах одиннадцатого класса наряду с фундаментальной подготовкой возможны и специальные циклы занятий для будущих химиков, медиков, животноводов, агрономов в зависимости от конкретных возможностей школы. Безотносительно к ее профилю в программу должны быть включены обществоведческий цикл предметов, литература и искусство, физическое воспитание, углубленное изучение иностранного языка. Исходя из местных условий, X–XI классы могут существовать и вместе с основной школой, и отдельно от нее (как в большинстве стран). Нам думается, что при переходе из основной школы в школу III ступени нужны вступительные экзамены по профилирующим предметам. А после окончания XI класса выпускник может пойти в вуз, либо в техникум, либо на работу по специальности.

Выпускники основной школы могут избрать дальше и **второй путь** – поступить в техникумы, медицинские, педагогические училища, в СПТУ – словом, в учебные заведения, ориентированные на углубленное профессиональное обучение, которое дает базу знаний и для поступления в соответствующий вуз.

Наконец, *третий путь* – различные типы профессиональных школ и училищ с разными сроками обучения. Достичь вузовской зрелости учащиеся, избравшие этот путь, могут с помощью экстерната, а также вечернего или заочного обучения. Вечерние и заочные школы должны стать при этом эквивалентом старших классов школы и СПТУ.

Приняв эту модель, общество может дать всей молодежи обязательное основное среднее образование, гарантировать широкий профессиональный всеобуч и создать условия для достижения вузовской зрелости всеми желающими. Обеспечение условий для готовности к высшему образованию – обязанность общества, приобретение ее – право самого человека.

Перестройка школы, на наш взгляд, должна начинаться с раскрепощения педагогического мышления, с отказа от привычных догм. Руководящее педагогическое звено их преодолевает пока еще с трудом. Одна часть руководителей просвещения пытается отрицать безликость, единообразие нынешней школы. Другая, более гибкая, признает унылость этого единообразия и соглашается его устранить, однако ограничиваясь лишь верхними этажами школы. Нижние ее этажи представляются непременно упакованными в одну обертку. Имя этой обертки – «госстандарт».

В документах, заложивших основания советской школы в послеоктябрьский период, понятия «госстандарт» не было, а было другое – «*программный минимум*». Минимум, однако, предусматривает движение программы к максимуму. Стандарт же и есть стандарт. Он жестко ограничивает рамки программы, не допускает вариантов, закрывает возможность ее обогащения, наращивания учебного материала в разных республиках, регионах, наконец, в отдельных школах с учетом уровня их учителей и учеников, их интересов, способностей, энтузиазма.

Как же строить единую в своем многообразии основную обязательную среднюю школу? Каким путем проводить дифференциацию этого общего образования?

До VI–VII класса дифференциацию имеет смысл проводить только в виде факультативов, сохраняя общий программный минимум, а дальше уже вводить обязательные предметы по выбору. По мере продвижения по образовательной лестнице число часов на изучение обязательных дисциплин по выбору стоит увеличивать, а возможность смены профиля для ученика обеспечит как система факультативов, так и организация дополнительных занятий во внеурочное время.

При такой организации обучения в основной школе возникнут благоприятные условия для выявления способностей и склонностей детей, откроются широкие возможности для учительского творчества и привлечения к школе интеллектуальных сил общества. Основная школа не должна быть безликой, стандартизированной, массовой в худшем смысле этого слова. Ей надо обрести способность к внутреннему раскрепощению и росту. Создание широкого веера специализированных классов внутри основной школы обеспечило бы более осознанный выбор ее учениками жизненного пути и последующих ступеней образования. А особо одаренным подросткам быстрее продвигаться по его этапам позволил бы экстернат.

Вспомним, основные принципы советской школы всегда были нацелены на развитие личности ученика. Утратив эту цель, мы переверстали и содержание общего образования на манер худших образцов старой школы.

Основная общеобразовательная школа призвана давать своим выпускникам единый учебный и трудовой уровень подготовки – но не к вузу, а к выбору жизненного пути. И именно поэтому она не должна быть единообразной. Чем богаче ее палитра, тем богаче общество. Насилие усреднения, чинимое над детьми, ведет к подрезанию интеллектуальных корней нации.

Новая концепция общего среднего образования и соответственно новая стратегия его развития должны органически включать в себя идею многовариантности моделей школы, право школы на творческий поиск, на выбор методик, учебников, всей технологической оснастки, всей организации учебно-воспитательного процесса. Без этого никакая перестройка школы, никакая ее демократизация попросту невозможны.

И выработку этой новой концепции образования, перспективной программы его развития надо проводить демократически, гласно, всенародно – в духе нашего времени. Судьба молодого поколения в конечном итоге в руках школы. Руководители просвещения, да и все педагогическое сообщество не могут брать на себя роль вершителей этой судьбы. Педагоги – лишь уполномоченные народа в деле просвещения. Искусство же руководства просвещением – не более чем умелое приведение его в соответствие с изменяющимися потребностями общества.



## **Обязательно ли общее среднее? НЕ СХОДЯ СО СТАРОЙ КОЛЕИ<sup>222</sup>**

Школа для ребенка, а не ребенок для школы – такую задачу поставил перед собой наш авторский коллектив. В чем залог реальной всеобщности среднего образования? Прежде всего в том, чтобы освободить школу от казарменного однообразия, помочь всем детям раскрыть свои склонности и способности и выбрать тот путь образования, который более всего отвечает их желаниям и возможностям. Ради этого дифференцируются старшие классы по гуманитарному, физико-математическому, химико-биологическому, техническому профилям, вводятся предметы по выбору, восстановлен экстернат; ради этого школы в городе и на селе, в разных регионах получают больше свободы вместе с общественностью решать, что полезно и нужно детям, исходя из конкретных условий жизни.

Б. Лихачев и Л. Гордин произвольно отождествляют всеобщность с обязательностью среднего образования и, подменив понятия, отсылают нас к решениям февральского Пленума ЦК партии. Но об обязательности среднего образования уже давно нет речи в документах последних лет, и понятно почему. Жизнь явственно показала, к чему приводит принуждение к учению. Разве не хлебнули мы лиха от обязательности, перешедшей в принудительность?! Не эта ли обязательность «обеспечила» девальвацию школьного аттестата, падение качества обучения, процентоманию, глобальные приписки, разрушающие нравственное здание школы? Не это ли привело к разрыву между средней и высшей школой, вызвав расцвет дорогостоящего репетиторства?! Так есть ли смысл идти по тому же пути ради «чистоты безжизненных догм»? Не пора ли отвыкнуть от расчета на абстрактного среднестатистического ученика и вспомнить об объективном разнообразии потребностей людей в образовании! Но если дифференцированное обучение 20 лет клеймили как буржуазное явление, то кому-то и тяжело отказаться от старых позиций. Почему нужно заботиться только об обязательности среднего, а не о возвращении ему социального престижа? Убедились ведь уже, что учить всех одинаково – значит, с одной стороны, не развивать дарования и способности, с другой – недодавать знаний как жаждущим, так и тем, кому тяжело учиться. Как раз обязательность и единообразие стали препятствиями на пути всеобщности среднего образования. «Большие скачки», как известно, рожают большие проблемы.

Драматический прогноз наших оппонентов, будто для основной массы молодежи общее образование завершится девятилеткой, не имеет под собой почвы. Как раз многообразие форм получения образования поможет подросткам естественным, а не насильственным путем распределиться по тем или иным учебным заведениям. Концепция ВНИК исключает появление тупиковых веток, не позволяющих непосредственно перейти к продолжению образования. В рассуждениях же Б. Лихачева и Л. Гордина сквозит отношение к профессиональной школе как к второсортной. Они продолжают ориентироваться на существующее ныне процентное распределение ребят в школу и ПТУ. Но оно отвергается новым курсом Гособразования СССР. Оппоненты убеждены, что самостоятельное «начало трудовой жизни» является препятствием на пути получения образования. Чего же тогда стоят кумачовые декларации авторов статьи о необходимости подготовки «человека труда»?

Многие годы труд и подготовка «человека труда» понимались в академической педагогике предельно узко. «Учебный труд» сводился в основном к переводу дерева или металла в стружку. Теоретическому обоснованию такой «трудовой деятельности» уже посвящены горы академических фолиантов. Как же все-таки мы привыкли все раскладывать по полочкам: на одной нравственное воспитание, на другой гражданское, на третьей трудовое, на четвертой патриотическое, на пятой интернациональное и т.д. Но труд – это не обособленная сфера развития личности, а основа ее развития. Притом труд отнюдь не только физический, но труд духовный, нравственный, умственный, эмоциональный! Небрежение этими сторонами человеческой жизни и деятельности – проявление своего рода социально-педагогического «пролеткульта» прошлых эпох.

Отсюда же противопоставление социалистических и общечеловеческих ценностей. Наши оппоненты удовлетворены тем, что «социализм очищается от деформаций, связанных с пренебрежением общечеловеческими ценностями». Не худо бы, правда, вспомнить (в порядке здоровой самокритики, которая никого не унижает), что пренебрежение к этим ценностям было краеугольным камнем их педагогического мировоззрения долгие годы. Именно потому так долго сражались они против якобы «абстрактного гуманизма» В. Сухомлинского.

Теперь об обвинении нас в «перестановке» акцентов с государственно-общественного управления народным образованием на общественно-государственное.

Сегодня мы отказались от огосударствления образования. Государственно-общественная система управления образованием, одобренная Февральским (1988 г.) Пленумом ЦК КПСС, в настоящее

<sup>222</sup> Известия. 14 декабря 1988. Статья написана в соавторстве с академиком АПН СССР А. Петровским.

время уже получает законодательное оформление. Но в условиях динамичного обновления общества, создания новой политической системы, перехода от власти для народа к власти самого народа создание общественно-государственной системы управления образованием становится ближайшей и важнейшей задачей. На решение именно этой задачи и нацелена концепция ВНИКа. Таким образом «смена акцента» отражает тот реальный этап, в который вступило наше общество после XIX партийной конференции.

Б. Лихачев и Л. Гордин спрашивают: «Почему "разностороннее", а не всестороннее развитие личности – это реальная цель сегодня?» Только потому, что следует различать желаемое и возможное, должное и сущее. Как справедливо отмечает известный советский социолог В. Ядов, «мы долгие годы пробавляемся описанием "всесторонне развитой личности". Идеал коммунистического общества, сформулированный Марксом, превращен чуть ли не в инструктивный норматив сегодняшнего дня... Между тем социологи, помимо идеального типа личности, выделяют базисный тип, отвечающий объективным условиям современного этапа общественного развития».

Всесторонность и гармоничность развития личности – это то, к чему мы должны еще идти, перестраивая наше общество, преодолевая отчуждение человека от результатов его труда, от общественной жизни. Худший вид самообмана – это подмена реальных целей идеальными. Опыт застойного периода показал, к чему это приводит. Но неистребима у некоторых теоретиков педагогики привычка выступать с позиции непогрешимых толкователей высоких решений и марксистских истин.

Если мы хотим восстановить честь своей науки, нам, как отмечалось на февральском Пленуме ЦК КПСС, предстоит основательно потрудиться, чтобы сокрушить надолбы догматизма, начетничества и консерватизма, которыми пока что обильно усеяна нива просвещения. Надо отдать должное нашим оппонентам, они последовательны в утверждении принципов авторитарной педагогики, в своей борьбе с педагогикой сотрудничества. Что говорить, не всем легко примириться с отменой «школьного крепостного права».

#### **От редакции.**

Демократизация системы нашего образования – это отнюдь не легкий отход от стереотипов и догм, которые въелись в сознание. Медленно выветривается из школы дух казенщины, болезненно преодолевает она авторитарную педагогику требований и только-только начинает настраиваться на педагогику сотрудничества с детьми. В откликах на проекты обновления школы встречаем страх даже перед такими невинными свободами, как переход ученика от одного учителя к другому, из школы в школу, не говоря уже о включении общественности в управление образованием. И потому так остра необходимость сейчас смотреть на реальность открытыми глазами, а не сверять непрерывно меняющееся ее лицо с застывшими представлениями об идеальном будущем. Не цитатами из классиков оперировать бы по каждому случаю, а исходить из живого духа их учения, не торопясь превращать в новые догмы и сегодняшние творческие установки к решения. Новое мышление – это динамичный диалог с самой жизнью.

Выдвигая самые благие декларации, но не имея под ними подготовленной почвы, мы немало наломали дров вокруг школы, шла ли речь о скоропалительном переходе к обязательному общему среднему или необходимости профессиональной подготовки старшеклассников. Представляя читателям столкновение разных точек зрения на проблемы школы, хотелось бы, чтобы, идя навстречу педагогическому съезду, на котором будут приняты ответственные решения, мы еще раз непредвзятым взором окинули пространство жизни со всеми его противоречиями. Строя демократическое общество, можем ли мы с позиции силы в обязательном порядке навязывать людям даже то, что считаем благом? Мы должны воспитать самостоятельно мыслящих людей, способных выбирать свою судьбу, способных прокладывать новые пути в жизни.

### **Ведомственное самовластие должно быть исключено в управлении школой<sup>223</sup>**

*Остро живя настоящим, все мы думаем о будущем. И о людях, гражданах и работниках будущего – детях. Оттого столь велико внимание общества к школе. Ее буксующая реформа вызывает все большую озабоченность.*

*В механизме этого торможения проявляются три основных блока: крайне консервативная система управления просвещением и педагогической наукой, недемократический строй школьной жизни и застой теоретической мысли в академической педагогике.*

#### **Консервация данности**

---

<sup>223</sup> Правда. 13 февраля 1988.

Коренной порок существующей системы управления народным образованием – его административно-бюрократический характер, исключающий всякое участие общественности в руководстве школьным делом. Современное управление школой – это многозвенная иерархическая цепь чиновных учреждений, работающих не столько на общество и школу, сколько на самих себя. Это – абсолютное самовластие наробраза над более чем шестидесятимиллионным «школьно-крепостным населением» и над родителями, разделяющими бесправную участь своих детей. Трудно назвать другое какое-либо ведомство, безоговорочно и безотчетно царствующее над столь внушительным числом безответных подданных.

Но не только школьное и родительское население оказалось во власти просвещенческой бюрократии. Наробразовское ведомство сумело отчасти узурпировать и местные Советы, превратив звенья территориального управления школьным делом в свои управленческие отсеки. Отсюда – многоэтажность бюрократического здания, стоящего на исхудавших плечах школы, те армии контролеров, которые душили и душат самостоятельность школы, создавая лишь видимость управления ею.

Существующую многоступенчатую наробразовскую систему лишь с большой долей условности можно назвать управленческой. Сама категория «управления народным образованием» для работников этой системы представляется весьма абстрактной. В ходе недавнего опроса трехсот управленцев различных уровней никто из них не смог сколько-нибудь внятно объяснить, в чем сущность управления образованием, что должно составлять содержание управленческой деятельности в этой области. Основная часть опрошенных полагала, что таковым содержанием является контроль. И в этом наглядно проявилась фискальная, контрольно-надзирающая суть современной организации управления образованием.

Между тем управление образованием – это прежде всего обеспечение его развития, целенаправленное выращивание его будущего, его перспективных структур. Тогда как контроль – лишь консервация данности, отслеживание и выбраковывание любых от нее отклонений, в том числе и направленных в будущее. Не ставя задач реального развития образования, не анализируя, какие пути перспективны, а какие ведут в тупик, мы не нуждались и в подлинном управлении образованием. Нам нужен был только административный контроль и соответствующие аппарат, система контроля, которую мы все еще склонны отождествлять с системой управления.

В такой образцово бюрократизированной системе основным «системообразующим» фактором неизбежно становятся циркулярные потоки сверху и статистическая, «мероприятийная» и прочая отчетность снизу. Удивительна ли безграничная власть его величества процента в этой системе? Для нижестоящих наробразовских органов он, процент, – единственно «надежный» показатель собственной значимости. Так, помимо всех прочих процентородящих условий, сама наробразовская система стимулирует обильные школьные приписки, более того – провоцирует их.

### **Как под копирку**

Бюрократический парадокс данной системы заключается, однако, в том, что, дублируя систему местных Советов, наробразовские органы начисто лишены общественного элемента, который и составляет саму суть Советов. Между тем уже при создании новой, социалистической школы предусматривалось активнейшее участие общественности в управлении ею.

Подписанное В.И. Лениным 18 июня 1918 г. положение СНК РСФСР «Об организации дела народного образования в Российской Социалистической Советской Республике», наряду с отделами народного образования учреждало общественные органы управления – советы народного образования (СНО), наделенные самыми широкими правами. В их состав включались представители всех слоев населения в той же пропорции, в какой они входили в местные органы Советской власти.

Н.К. Крупская неоднократно отмечала важнейшую роль этих советов для развития социалистического просвещения. «Мы глубоко убеждены, – писала она, – что дело народного образования должно быть делом самого народа». Цель создаваемых советов – «организовать самодеятельность масс в деле народного образования, вовлечь массы в планомерную работу над правильной постановкой этого дела». В работе СНО нагляднейше реализовались новые принципы организации управления. Разъясняя эти принципы, Н.К. Крупская отмечала, что «вопрос о советах народного образования тесно связан с вопросом о советской демократии».

Позднее, по мере отхода от новых принципов управления, по мере централизации и бюрократизации управленческой системы, в том числе и в сфере просвещения, советы народного образования были ликвидированы. С удалением общественности за скобки школьного дела школа постепенно те-

ряла характер *государственно-общественного института* и превращалась в заурядное *госучреждение*. В нем возобладала административно-бюрократическая власть наробраза.

Мы и сегодня еще не можем преодолеть стереотипы «учрежденческого» мышления, продолжая по крепко заданной инерции трактовать школу только как госучреждение.

***Именно демократизация была стержнем концепции социалистической школы, государственно-общественного управления просвещением. Восстановление этой концепции как органической части нового видения социализма – основное условие обеспечения предстоящей перестройки народного образования.***

Современный смысл ленинской концепции управления школьным делом – замена жесткого механизма бюрократического контроля над школой гибкой государственно-общественной системой руководства ею, замена административных методов управления образованием методами социально-экономического и педагогического управления. Предстоит преодолеть стереотип единообразия, «монолитности» этой системы, принять установку на ее вариативность в зависимости от местных условий. Тяга к монолитности, которая все еще продолжает определять стратегию управления школой, – не более чем рудимент старого, бюрократического мышления.

### **В режиме доверия**

Для перестройки управленческого механизма в просвещении необходима целостная система радикальных, законодательно оформленных мер, которые могут обеспечить новое качество управления на всех его уровнях.

***Первый из этих уровней – школьное самоуправление.*** В его основу, на мой взгляд, должны быть положены два принципа: режим доверия и максимальное расширение прав школы в определении общего характера своей жизнедеятельности – организации учебно-воспитательного процесса, выборе учебников, методов обучения, в выработке своей, «авторской», концепции школы и т.д. Для реализации этих принципов необходимы прежде всего: выборность руководящих работников школ; создание вместо замкнутых в себе педагогических советов широких школьных советов по типу тех, что существовали в 20-х гг. в соответствии с утвержденным ВЦИК 30 сентября 1918 г. «Положением о единой трудовой школе» (в эти советы входили все работники школы, представители общественности, родителей, учащихся, с 12-летнего возраста), а также всемерное развертывание ученического самоуправления.

Целесообразно продумать вопрос и о создании советов развития школы (по опыту школьных попечительств в Болгарии), в которые на выборных началах входили бы партийные, советские, хозяйственные работники, деятели науки, культуры, просвещения и др. Эти советы – своеобразный общественный актив школы – могли бы участвовать в формировании планов ее развития, в привлечении к ней общественных сил, в мобилизации для ее нужд материальных и кадровых ресурсов.

***Второй уровень управления школьным делом – территориальный.*** Здесь следовало бы воссоздать советы по народному образованию и принципиально изменить роль, функции и характер деятельности нынешних отделов народного образования.

Отделы народного образования, будучи органами местных Советов, а не Минпроса, должны отвечать за ресурсное, материально-техническое и организационное обеспечение – и не только дошкольных, внешкольных учреждений и общеобразовательной школы, но всех компонентов региональной системы непрерывного образования. (В таком виде они уже не будут придатком ведомственного наробразовского управления.) Задачи же непосредственного руководства этой системой перейдут к выборным, представительским органам – советам по народному образованию и состоящим при них методическим объединениям, институтам усовершенствования педагогических кадров. Советы и эти объединения также должны строить свою работу на вневедомственной основе. В состав совета из числа наиболее опытных методистов избирается группа советников, которые выполняют функции конкретной помощи школе. Инспектура, давно превратившаяся в основной рычаг угнетения школы, упраздняется.

Советы по народному образованию смогут значительно расширить и обогатить общественное начало в деятельности местных органов Советской власти. Они углубят и дополнят работу нынешних депутатских комиссий, которые в настоящее время выполняют более контрольные, нежели организаторские функции и работают главным образом не на школу, а на исполком.

И, наконец, ***верхний эшелон управления просвещением.*** представляется перспективной такая модель. Высшим органом управления всеми звеньями системы образования является созываемый каждые пять лет всесоюзный, на уровне республик – республиканский съезд по просвещению. (Так,

напомню, назывался первый из этих съездов, на котором 28 августа 1918 г. выступал В.И. Ленин.) На съездах избирается общественный совет по просвещению, включающий в свой состав лучших представителей учительства, науки, культуры, производства... Этот совет в период между съездами определяет социальный заказ системе образования, направляет и контролирует деятельность просвещенческих ведомств, обеспечивает гласное, демократическое решение всех проблем школы.

Для выработки и проведения общегосударственной стратегии в школьном деле, устранения разобщенности и несогласованности его отдельных звеньев – общеобразовательной, профессионально-технической и высшей школы – следовало бы, вероятно, продумать вопрос о *создании единого штаба просвещенческой отрасли, единой системы управления ею*. Это позволило бы снять межведомственные тормоза и барьеры в просвещении, перейти к разработке комплексных образовательных программ на союзном и региональном уровнях, объединить финансовые, кадровые и прочие ресурсы просвещенческих ведомств, полнее и интенсивнее использовать материально-техническую базу образования, что создаст условия для его ускоренного развития<sup>224</sup>. Ядром такой управленческой системы может стать объединенная государственная инспекция народного образования. Эта служба и сегодня одна из самых действенных и полезных, а в новом качестве она обретает новые полномочия – права госприемки.

Основной смысл предложенной структуры управления просвещением – восстановление и развитие общественных управленческих структур. В этом плане чрезвычайно важно четко проставить акценты. Речь должна идти не об организации общественного контроля в школьном деле, а о создании правомочных общественных органов управления народным образованием, которые призваны: открыть школу для общества, вернуть общественной инициативе значение одного из ведущих факторов развития просвещения, раскрепостить учительство, вывести его окончательно из того состояния социальной апатии, в котором его держал и держит все тормозящий аппарат управления.

Создание общественных структур управления просвещением на всех его уровнях – не только важнейший, более того, единственно возможный способ демократизации данной сферы управления и школьного дела в целом.

### ***Февральский (1988 Г.) Пленум ЦК КПСС как старт перестройки образования***<sup>225</sup>

Мне бы хотелось обратить внимание на особенности Февральского Пленума ЦК КПСС. Эти особенности достаточно четко раскрывают его значение для судеб школы, значение в истории отечественного просвещения.

Я бы выделил **пять таких особенностей**.

Оглядываясь на почти трехсотлетнюю историю отечественных школьных реформ, нельзя не заметить, что сегодня мы **впервые ставим задачу комплексного преобразования системы просвещения как целостного социокультурного института** в тесной, органической взаимосвязи всех его компонентов. И это – важнейшая сторона нового системного подхода к проблемам образования, которая ярко проявилась в материалах прошедшего Пленума ЦК КПСС.

**Вторая, не менее важная сторона – взгляд на систему образования как на один из наиболее действенных факторов перестройки, развития общества.** Во все времена образование, школа в широком смысле слова, были одновременно как сколком общества, той каплей, в которой отчетливо отражались социальные настроения, приобретения, потери, так и механизмом воспроизводства общества, способным и к консервации, и к развитию общественных структур. В годы застоя наша школа, в значительной мере утратившая свой преобразующий характер, воспроизводила застывшие, статичные формы общественного бытия. Сегодня она должна вернуть себе роль ускорителя, катализатора общественного развития. Должна стать ведущей силой формирования человеческого фактора, опорной частью того механизма, который обеспечит необратимость начавшихся перемен. ***И в этом сейчас главная цель школы как социального института.***

---

<sup>224</sup> 8 марта 1988 г. на базе Министерства просвещения СССР, Министерства высшего образования СССР, Государственного комитета по профессиональному образованию был создан единый Государственный комитет СССР по народному образованию. Его возглавил родоначальник перестройки образования Г.А. Ягодин.

<sup>225</sup> Выступление на пресс-конференции в Министерстве просвещения СССР 25 февраля 1988 г. (стенограмма).

В материалах Пленума ЦК КПСС отчетливо проявлена важнейшая социально-педагогическая закономерность, приобретающая особую актуальность в условиях кардинальных общественных, научно-технических и производственных сдвигов, – глубина и масштабность этих сдвигов в решающей мере обеспечиваются глубиной и масштабностью изменений в области образования.

Именно поэтому современные преобразования в школе не могут ограничиваться локальными мерами, направленными на подновление отжившего, устаревшего. Они должны иметь характер *фундаментальной перестройки*. Кардинальное обновление школы призвано устранить все, что мешает ее развитию, максимально раскрыть ее внутренние воспитательные и образовательные ресурсы, ее общественно-преобразующий потенциал.

**Третья важная сторона материалов Пленума – широта постановки проблем и высокий уровень их проработки.** В ходе подготовки Пленума были мобилизованы достаточно широкие общественные силы, обобщены сотни различных мнений, проектов, предложений.

Отсюда масштабность выводов, конструктивность программы. Это – наглядный урок значимости демократической подготовки решений, преодоления традиционного аппаратного стиля этой подготовки.

Конечно, не все удалось решить с одинаковой полнотой. Здесь сказался уровень предшествующей научной проработки проблем, отсутствие даже заделов по некоторым из них (например, концепции средних специальных учебных заведений). Сказалась и крайняя пассивность педагогической науки, точнее АПН СССР, в разработке проблем перестройки школы и в целом системы народного образования, привычная социальная и научная инертность АПН, давно запаханная и удобренная позиция выжидания указаний сверху.

*В итоге партийные документы, партийные органы вынуждены были даже взять на себя отчасти роль научных разработчиков*, например, в обрисовке контуров концепции средней общеобразовательной школы, в разработке концепции управления народным образованием, концепции демократизации народного образования.

Надо сказать, что ученые, в том числе и работающие в АПН СССР, принимали участие в разработке проектов и предложений для Февральского Пленума ЦК КПСС лишь в порядке личной гражданской инициативы, отнюдь не одобряемой руководством АПН, более того, встречая прямое его противодействие.

**Четвертый и важнейший аспект значения материалов Пленума – решительный и бесповоротный шаг к восстановлению концепции основателей социалистической школы, к ее демократизации, взгляд на демократизацию как на решающий фактор и основной путь перестройки школы.**

На этом мне бы хотелось остановиться подробнее, ибо именно этот аспект является сегодня особенно актуальным, поскольку *сегодняшняя школа – в массе своей школа вчерашнего дня*, школа административно-командной системы, работающая во многом на застой и торможение, а не на ускорение и перестройку.

Именно здесь, в школе особенно остро ощущим дефицит демократии, и потому так остра сегодня ее критика. Как критика и управленческих структур в образовании, и застоя в педагогической науке, усугубляющего застой школы, критика отставания школы как социального института от общих процессов демократизации общества.

В таком отставании есть, однако, определенная закономерность, проистекающая из того, что школа – не только сколок общества, но, как отмечалось, механизм его воспроизводства; т.е. общество, государство строят такую школу, которая должна обеспечить им долгую жизнь. В этом есть немалая доля исторических иллюзий и педагогического мессианства, утопии управления историей на клaviшах школы.

В свое время великий русский хирург и просветитель Н.И. Пирогов говорил, что школа сейчас – «дочь общества». Но мы хотим, чтобы «она была его матерью». В этом наглядно просвечивают просветительские иллюзии. Эти иллюзии свойственны не только многим передовым деятелям, но и охранителям от просвещения как в прошлом, так и в настоящем. Не случайно авторитарная школа была одним из любимых детищ административно-командной системы. Эта система видела в такой школе не только свое зеркало, но и свою опору.

**Демократия также должна иметь опору в своей школе.** Однако мы, отвыкшие от демократических категорий, еще не умеем понять суть демократизма школы, нередко сводя его лишь к неко-

торым внешним проявлениям. Между тем одна из главнейших особенностей доклада на Пленуме состоит в ответе на вопрос, что значит больше демократии в школе.

**Больше демократии в школе** – это возвращение к пониманию самой школы не как государственного учреждения, а как государственно-общественного института;

– это очищение школы от педагогического авторитаризма, возвращение к ее гуманистическим целям и идеалам, отказ от концепции «винтика» ради концепции человека – как высшей ценности социалистического общества;

– это решительный отказ от «педагогического вала», от показухи и процентовмании, ради качества образования, приближения школы к потребностям общества и запросам развития личности;

– это новый взгляд на структуру школы, вывод ее из русла тотального единообразия, унификации и стандартизации, утверждение ее многообразия, вариативности, богатства, красоты;

– это новое понимание содержания образования и также отказ от его стандартизации, установка на его полифоничность, вариативность, на учет местных условий, индивидуальных склонностей и способностей ребенка путем дифференциации обучения и развития сети профильных классов;

– это освобождение системы школы от крепко сжавших ее бюрократических пут, суровое осуждение методической рецептуры, предоставление школе права на творчество, на выбор методов обучения и воспитания, поощрение методических поисков, учительской инициативы, творчества, экспериментов. (Пленум – и в материалах доклада, и в речи М.С. Горбачева – потребовал устранить все рогатки и барьеры на пути новаторства в педагогике);

– это установка на демократизацию педагогических отношений во всех плоскостях: школа и общество, учитель – родитель, учитель – ученик, т.е. то, что исповедует и проводит сегодня в жизнь педагогика сотрудничества;

– это решительная демократизация внутреннего строя школы: выборность руководящих работников, создание советов школ, развитие ученического самоуправления;

– это предложенная стройная концепция демократизации народного образования, включение всех общественных сил через механизмы демократии в управление народным образованием. Все это будет способствовать включению общественного фактора развития школы, вынесенного за скобки в 1930-е гг., – одного из основных факторов этого развития, как свидетельствует вся история отечественного просвещения.

**Наконец, еще одна особенность Пленума состоит в том, что его документы демократичны по своей сути, они не предрешают, но ставят проблемы, показывают основные подходы и направления их решения, оставляя само решение общественности, учительству, специалистам. Они, как отметил М.С. Горбачев, имеют характер политической рекомендации.**

Несомненно, этот подход – в духе демократизации, в духе перестройки.

Итак, Пленум остался позади. Впереди – время действий.

Документы Пленума сделали главное, но не все. Они определили направления поиска, но еще предстоит вести сам поиск. Они утвердили идеи демократизации школы, но их еще предстоит вводить в жизнь. Было бы наивно думать, что это будет так просто, что все готовы принять эти идеи.

Чем более углубляется, чем дальше идет процесс перестройки, тем более активное сопротивление бюрократии он встречает (М.С. Горбачеву приходится в буквальном смысле вести острую борьбу за перестройку).

Школа здесь не представляет исключения. Напротив, силы торможения здесь достаточно сильны и консолидированы. И они могут попытаться перемолоть решения Пленума в словесной мельнице.

Так что работа по перестройке школы и педагогической науки предстоит нелегкая, может быть, даже жесткая! Здесь, как отметил М.С. Горбачев, много накопилось проблем и нам предстоит упорно работать. Эту работу, по сути, еще только предстоит начать, и надо трезво смотреть в глаза трудностям.

Надо объединить усилия всех передовых общественных сил, чтобы преодолеть эти трудности, снять, наконец, с мели просвещенческий корабль. И здесь немало будет зависеть от активности прессы, общества, от гражданской позиции ученых, от их решимости выкорчевать надолбы догматизма, начетничества, консерватизма.

## **Школа на сегодня, завтра и послезавтра<sup>226</sup>**

*Разработать концепцию новой базовой средней школы – таково было задание Политбюро ЦК КПСС Государственному комитету СССР по народному образованию. Концепцию, которую наше общество долго и безуспешно ждало от академии педагогических наук. Концепцию, которая бы в полной мере отвечала потребностям народа в подготовке нового поколения – поколения активных борцов перестройки.*

*Госкомитет привлек большую группу философов, социологов, психологов, педагогов – теоретиков и практиков, которые образовали Временный научно-исследовательский коллектив «Базовая школа» и на днях приступили к работе. Корреспондент «Учительской газеты» беседует с руководителем коллектива Э. Днепровым и членами его организационного бюро – Б. Бим-Бадом, В. Давыдовым, А. Петровским и В. Пивоваровым.*

### **Корреспондент. Каковы основные задачи, ожидаемые результаты и принципы работы Временного научно-исследовательского коллектива?**

**Э. Днепров.** Основная цель коллектива, его, так сказать, сверхзадача, найти механизмы перестройки общего среднего образования и придать ей необратимый характер.

Конкретные задачи ВНИК: определить пути реальной демократизации школы, системы управления ею и главное, конечно, – разработать концепцию общего среднего образования. Понятно, что нам надо найти надежные средства защиты учительского творчества, права школы на самоопределение, на поиск, эксперимент.

Коллектив не ограничится лишь теоретическими и даже прикладными разработками. Мы намерены предложить проекты новых нормативных документов. Назову некоторые из них: типовые варианты учебных планов, проекты общественно-государственной системы управления народным образованием, типовые Положения – о средней общеобразовательной школе, об аттестаций учителей и дифференцированной оплате их труда, об общественных педагогических объединениях – Союзе учителей (педагогических деятелей). Предполагается также провести кодификацию законодательства о народном образовании, выявить все устаревшее в нем, мешающее работе школы, учительства, подготовить ряд предложений к союзному педагогическому съезду, в том числе и о социально-правовой охране учителя.

Может показаться преувеличенным наше внимание к разработке нормативных документов. Мы глубоко убеждены, что должны быть созданы правовые основы перестройки школы и правовые гарантии необратимости этой перестройки. Кроме того, «школьное право» мы понимаем не как плод кабинетно-бюрократических фантазий, а как продукт совместной работы науки, учительства, общества.

Что же касается принципов работы коллектива, то они, говоря кратко, состоят в следующем: интеграция творческих сил науки, учительства, общества вокруг насущных задач школы; гласная, открытая, демократическая подготовка всех документов.

Последнее мне хотелось бы подчеркнуть особо. Любые решения, навязанные обществу «сверху», бесперспективны. У нас была возможность неоднократно убедиться в этом. Коллектив хочет строить свою работу не по законам традиционных, закрытых «спецкоманд», а на основе честного, прямого, открытого диалога с обществом.

Результаты своей работы мы будем выносить на широкое общественное обсуждение и на его основе продвигать работу дальше. Первые проекты большей части названных документов мы хотим предложить на рассмотрение августовских педагогических конференций; доработанные их варианты – на обсуждение в преддверии Всесоюзного педагогического съезда; окончательные варианты будут вынесены на съезд.

**А. Петровский, академик АПН СССР.** Мне хотелось бы добавить несколько слов. Смотрел весной по телевизору передачу с вдохновляющим названием: «Школа: время перестройки». В том, что было показано, я не увидел ничего перестроечного – были и теперь есть хорошие школы. Думаю, что учительство с пониманием встретило бы передачу с другим, более тревожным названием. Заменяю только одну букву «Школа: время перестройке» и зазвучит уже иначе. Педагогическая наука в долгу перед школой. А ведь на большом долге стремительно нарастают и сложные проценты. Этим, полагаю, вызвана такая экстренная мера, как создание нашего коллектива. Подчеркну: наш коллектив – открытое сообщество. И мы будем рады всякому встречному шагу.

### **Корреспондент. Каковы взаимоотношения вашего творческого коллектива с АПН СССР?**

<sup>226</sup> Учительская газета. 14 июня 1988.



**Э. Днепров.** Шесть безуспешных попыток было предпринято, чтобы продвинуть в руководящих кругах АПН СССР идею создания такого коллектива. Был потерян целый год. Этим во многом объясняется то, что коллектив наш поставлен сейчас в крайне жесткие, почти критические временные рамки. Однако коллектив все же создан. И создан при энергичной поддержке руководства Госкомитета СССР по народному образованию.

Недавно состоялось специальное заседание президиума АПН СССР. Официально он вроде бы одобрил создание нашего ВНИК. Тем не менее отношение к коллективу в академии остается пока неоднозначным. Административно-финансовая служба активно помогает нашему становлению. Ряд директоров академических НИИ, особенно те, кто помоложе, готов подключить целые институты к работе коллектива. Другие и часть руководителей президиума стремятся подмять под себя коллектив, превратив его в очередную мертвую академическую структуру, они пытаются рекрутировать членов нашего коллектива в спешно создаваемые контрформирования, изыскивают различные способы, чтобы задержать включение в нашу работу тех сотрудников АПН и лабораторий-соисполнителей, которые уже названы в приказе председателя Госкомитета о создании ВНИК. А секундомер включен уже с 1 июня. Находятся даже такие ретивые руководители академических подразделений, которые угрожают увольнением сотрудникам, изъявившим желание работать во ВНИК. Не пришлось бы им в итоге уволить всех сотрудников академии. Ведь академический народ попросту устал работать на холостом ходу. И устал безмолвствовать. Не случайно трудовые коллективы НИИ общей педагогики и НИИ содержания и методов обучения открыто и почти единодушно высказались за теснейшее сотрудничество с нашим коллективом.

**Корреспондент.** Кому непосредственно подчиняется ваш коллектив и кто будет осуществлять «госприемку» его работы?

**А. Петровский.** ВНИК «Базовая школа» создан Госкомитетом СССР по народному образованию. Есть социальный заказ, но творческая самостоятельность коллектива по его выполнению никем не ограничивается. Куратор коллектива от Госкомитета – первый заместитель председателя В. Шадриков, он оказывает нам добрую помощь. «Госприемку» нашей продукции будет осуществлять Госкомитет и созданный при нем широкий Общественный совет.

**Корреспондент.** Представлены ли в коллективе ученые из внеакадемических научных учреждений, вузов, учителя-практики? И кто из учителей?

**Э. Днепров.** В основной состав коллектива входят, помимо известных ученых В. Давыдова, А. Петровского, Х. Лийметса, Ш. Амонашвили, В. Зинченко, Н. Шахмаева, молодые сотрудники АПН и вузов, педагоги-практики: С. Богуславский, И. Волков, Н. Дубинин, А. Захаренко, В. Каракровский, А. Католиков, Е. Куркин, А. Тубельский, В. Шаталов, З. Шоюбов, М. Щетинин, Е. Ямбург и другие. Кроме того, у нас есть свой «совет старейшин» (И. Аршавский, В. Библер, Б. Никитин, Ф. Паначин, академик АПН СССР М. Скаткин, И. Ткаченко и другие) и достаточно большой консультативный совет из представителей общественности, производства, обороны, различных областей науки и культуры. Мы надеемся на содействие АН СССР в подключении специалистов из «большой академии», клуба «Эврика» при «Учительской газете», всего учительства.

**Корреспондент.** Не перерастут ли поиски единой концепции базовой школы в привычное, долго душившее школу единообразие?

**Б. Бим-Бад.** Отнюдь. Мы ставим как раз обратную задачу. Больше демократии в школе – это ведь и больше разнообразия, многообразия в ней. Одна из ключевых идей всей нашей работы – вариативность. Вариативность содержания образования, методов обучения и воспитания, организационных форм, всего строя школьной жизни. Мы хотели бы предложить некий набор стратегических и тактических решений всех этих проблем. И при этом заложить основной режим работы школы – поисковый.

**Корреспондент.** Надо ли это понимать так, что концепция общего среднего образования, над которой будет работать коллектив, рассчитана только на завтрашнюю школу?

**Э. Днепров.** Нет. С нашей точки зрения эта концепция должна быть трехуровневой, то есть работать на сегодня, на завтра и на стратегический поиск. И одновременно – на создание постоянно действующей системы обновления образования. Иначе мы обречены воспринимать каждую новую школьную реформу как «ревизию основ», как внезапное землетрясение. Между тем исторический опыт давно уже обнажил закон периодичности школьных реформ. Система постоянного обновления образования должна избавить нас от «вулканичности» этих реформ, сделать плавным движение школы по ступеням качественного обновления. Эта система призвана чутко улавливать перспективные тенденции в развитии школьного дела, служить опорой педагогического экспериментирования, приводным ремнем, передающим новое в массовую школьную практику.

**Корреспондент. А каковы, на ваш взгляд, психолого-педагогические условия подъема школы на качественно новый уровень?**

**В. Давыдов, академик АПН СССР.** Назову два основных условия: во-первых, расширение и углубление экспериментально-опытной базы для проведения научно-практических исследований в области детской педагогической психологии и, во-вторых, создание надежного механизма взаимодействия психолого-педагогической науки и школьной практики. Это значит – организация во всех регионах страны центров психодиагностики, школьной психологической службы, активное внедрение полученных наукой результатов в работу методистов и творчески мыслящих учителей.

**Корреспондент. Как я понял, вы предполагаете и оказание «скорой помощи» школе и разработку стратегии ее перспективного обновления?**

**Б. Бим-Бад.** Именно к этому мы и стремимся. «Скорая помощь» сегодня школе необходима. Но она по природе своей не более чем полумера. Надеяться только на «скорую помощь» и на этом строить научную политику в области образования – значит закладывать привычную нам программу непрерывного латания дыр. Увы, иной программы официальная педагогическая наука, находящаяся в состоянии кризиса, пока не предложила.

**Э. Днепров.** И вероятно, не предложит, если не сумеет опереться на общественно-педагогическую мысль, на то лучшее, что накоплено в школьной практике, в смежных областях знания. Сама педагогическая наука должна стать другой – практико-ориентированной, как говорят в лаборатории психологических проблем управления. Кстати, эта лаборатория за последний год провела серию плодотворных организационно-деятельностных игр по проблемам образования, она самым активным образом участвует в работе нашего коллектива.

**Корреспондент. Не кажется ли вам, что время, отпущенное на работу коллектива, очень ограничено?**

**А. Петровский.** Ранее уже говорилось – мы понимаем, сколь коротко отведенное нам время. Говорилось и о том, что это время укоротили бюрократические игры вокруг создания коллектива. Заданный нам хронологический рубеж – конец нынешнего года – обусловлен приближением Всесоюзного педагогического съезда. Срок работы коллектива – с 1 июня по 31 декабря – определен, конечно, не строгим научным расчетом. И мы не собираемся непременно «открыть новую частицу к концу квартала». Но мы хотим сделать все от нас зависящее, чтобы дать первый набросок решения неотложных задач.

**Б. Бим-Бад.** Продолжу. Чтобы избежать прожектерства, необходимо одновременное движение по двум путям. Первый – скрупулезный, предельно жесткий и самокритичный анализ положения, сложившегося в нашей школе и вокруг нее. Второй – поиск и обобщение всего позитивного, что накоплено отечественной школой и педагогикой. Ведь в этом отношении мы чрезвычайно богаты. Стоит хотя бы перечитать все опубликованное в вашей газете под рубрикой «Базовое звено: идеи, мнения». А сколько таится еще в учительском опыте! Но распорядиться этим богатством не умели и не умеем. Восстановление ленинской концепции социалистической школы, ленинских принципов ее строительства, очищение исторических корней нашего образования от наростов и деформаций, внесенных административной системой и догматическим сознанием, – вот надежный старт для перестройки школы. И, конечно, не менее важен опыт наших ошибок, неудач, заблуждений.

**Корреспондент. Ваше отношение к мировому педагогическому опыту?**

**В. Пивоваров.** Исторический опыт зарубежной школы и педагогики, достижения, просчеты и неудачи наших зарубежных коллег служат одной из существенных точек отсчета.

Понадобится серьезный анализ всего мирового опыта школьного дела и сопоставление его с реалиями нашей страны – весьма к тому же разнообразными. Почему все японские дети на уроках эстетического цикла ведут себя активно и творчески? Я сам видел, как американские дети, освоившие за одну (!) неделю сальто с поворотом назад в Техасском летнем лагере, где мне довелось немного поработать... Они что, по природе лучше наших? Видимо, не в том дело. Просто системы эстетического воспитания в Японии и физического воспитания в США позволяют добиваться таких результатов. Наша задача – найти «секреты», приемы, законы успешности в мировом педагогическом опыте.

**Корреспондент. Вы упомянули о разнообразии социально-педагогических условий различных регионов нашей страны. Будет ли учтено это разнообразие при разработке концепции школы?**

**Э. Днепров.** Безусловно. Это один из ведущих принципов нашей работы. Содержание базового образования и его продолжительность должны определяться, исходя как из общегосударственного минимума/оптимума, так и из местных факторов: профессионально-квалификационного состава населения, специфики производства, рынка труда, культурно-национальных условий и традиций, соци-

альных установок семьи и т.д. В Эстонии, к примеру, накоплен весьма ценный опыт. С мая прошлого года там идет интенсивная подготовка школьного эксперимента в масштабе республики. Недопустимо, чтобы это успешно начатое дело было прервано.

Более того, мы полагаем, что важнейшей органической частью общей концепции среднего образования должно стать новое понимание взаимодействия интернационального и национального в школах нашей страны. Пока же мы ограничивались лишь декламациями на эту тему.

**Корреспондент. И последний вопрос. Вероятно, неотрывной частью общей концепции должен быть раздел о взаимосвязи педагогической науки и, в частности, АПН СССР со школой. Предусматриваете ли вы это в своей работе?**

**А. Петровский.** Конечно. Эта взаимосвязь – залог поступательного движения и педагогической науки и школы. Существующие разрывы в цепи взаимодействия обрекают на застой обе стороны. Между тем и исторический опыт и сегодняшняя реальность дают образцы надежного механизма такого взаимодействия. Достаточно назвать опыт С. Шацкого или созданную Ш. Амонашвили модель научно-производственного педагогического объединения.

Что же касается АПН СССР и ее взаимосвязи со школьной практикой, то многие из нас уже неоднократно высказывали свое мнение по этому вопросу. Говорилось об этом не раз и в вашей газете. Но, думается, не лишне обратиться к читателям с вопросом: какой, с вашей точки зрения, должна быть помощь АПН школе и что необходимо сделать для создания механизма их неразрывной взаимосвязи?

**Э. Днепров.** Артур Владимирович уже перешел с «ответной» формы на «вопросную». Нам хотелось бы с помощью «Учительской газеты» активно использовать эту форму в своем диалоге с общественностью. Сегодня ВНИК предлагает читателям вопросы по одной из насущнейших проблем – демократизации управления школой.

Вот они:

1. Какие законодательные акты и нормативные документы (приказы, инструкции и т.п.) вы считаете устаревшими, мешающими работе школы, учительскому творчеству?

2. На каких уровнях вы считаете целесообразной выборность руководящих просвещенческих кадров? От директора школы до ...?

3. В печати неоднократно высказывались предложения о замене местной инспектуры институтом советников-методистов. Ваше мнение?

4. Ваши представления о характере и содержании взаимодействия советов по народному образованию с республиканскими министерствами народного образования (комитетами)?

5. Возможная модель общественно-государственного управления народным образованием в вашем районе, городе, области? Какими должны быть задачи, функции и взаимоотношения советов по народному образованию и отделов народного образования?

6. Как бы вы сформулировали в «Типовом положении о средней школе» права и обязанности школьного коллектива, директора школы, учителя, учащихся?

7. Каким вы видите школьное самоуправление и роль в нем комсомольском и пионерской организаций? Ваше мнение о составе, функциях, правах и обязанностях школьного совета, ученического и родительского комитетов? О системе их взаимодействия?

## ***Выступление на Всесоюзном съезде работников народного образования<sup>227</sup>***

Уважаемые товарищи! Чего я жду от нашего съезда? На этот вопрос отвечать можно много и долго, но я бы ответил одной фразой: традиций ленинских съездов просвещения. В 1918 г. был проведен первый съезд по просвещению, на котором выступал Владимир Ильич Ленин. Результатом работы этого съезда стали известные документы, заложившие основы нашей советской школы, – Положение о единой трудовой школе и Основные принципы единой трудовой школы.

Если бы мы в нашей работе дали такие результаты (а есть над чем работать), это было бы главным итогом съезда.

Мне кажется, сейчас есть несколько основных препятствий на пути перестройки школы. До сих пор сохраняется ее единообразие и несправедливость, оборотная сторона которых – социальная апатия учителя и массовый духовный отход учащихся от школы. До сих пор еще не преодолена в средних

<sup>227</sup> Учительская газета. 24 декабря 1988.

эшелонах управления упругая инерция командно-административного управления, которая не позволяет сомкнуться двум революционным волнам, идущим сверху и снизу.

Я бы не сказал, что внизу – лишь брожение, а революция идет сверху. Волны поднимаются и там, и там. Учительство, лучшая его часть, в полный рост встает, чтобы пойти вперед, по-настоящему делать перестройку школы.

И, наконец, еще одно серьезнейшее препятствие сегодня – это прогрессирующий паралич официальной нашей науки. Пока мы не построим другую науку, мы не обновим образование. Потому что встающая, поднимающаяся школа нуждается в крепком научном обеспечении.

В перерыве говорили: хорош доклад Геннадия Алексеевича Ягодина, революционный доклад. Но ведь как он осложнил жизнь школы: новые требования к ней – это новые усилия. Я не думаю, что это общее настроение делегатов съезда, но хотелось бы, чтобы мы отвыкли от простоты, которая хуже воровства. Эта простота – не воровство даже, а расхищение интеллектуальных богатств страны. Единообразная, неработающая школа – и есть такое расхищение. Только выход к построению новой школы, сложной для нашей старой, исполнительской, чиновничьей психологии, поставит образование на путь развития.

Школа может работать в разных режимах. Во-первых, в режиме развития – это мы старались прописать в концепции, и это убедительно прозвучало в докладе Геннадия Алексеевича: школа как развивающийся организм, как инструмент развития личности и фактор развития общества.

Но школа, во-вторых, может работать и в режиме простого воспроизводства, того расхищения сокровищ, о котором я говорил.

Теперь относительно проблем управления. Нас так могуче воспитывает дух перестройки, что мы или приняли идеологию обновления или по крайней мере умеем говорить на языке этой идеологии. Но в каждом из нас еще глубоко сидят старые управленческие привычки, и они во многом просвечивают – и у некоторых из тех, кто выступал с трибуны, и в разговорах в кулуарах. Вот даже такие социально значимые акты, как создание Всесоюзного совета по народному образованию, мы хотим исполнить еще в старой управленческой логике. А он, этот Совет, действительно должен быть олицетворением социального заказа общества. В Совете должен быть цвет страны, цвет нации, выражающий то, что общество ждет от школы. Именно так надо строить все советы.

Главное не в том, будем ли мы сейчас говорить, «государственно-общественное» или «общественно-государственное» управление, хотя это различие и имеет принципиальное значение – это два последовательных шага по одному и тому же пути.

Должен сказать, что наш научно-исследовательский коллектив работал не только в теоретическом направлении, но и в экспериментальном. И здесь образцом партийного понимания значимости вопроса о школе явилось глубоко заинтересованное отношение партийного руководства Краснодарского края к тем идеям, которые мы закладываем. Крайком партии встал во главе перестройки школьного дела, весь край подвигая на эксперимент. Мы теперь даже не успеваем сбрасывать по его запросам. Это прекрасно. Если мы оценим мощную моторную силу настоящих партийных организаций, мы действительно далеко продвинем вперед дело обновления школы.

Но для того, чтобы это сделать, надо было выйти за рамки практически парализованных структур организации науки (я имею в виду науку академическую и не только академическую). Только в свободном общественном и научном маневре можно было поработать на школу. Вот именно поэтому я говорил, что существующая организация науки мертва. И мне лично при всем моем глубочайшем уважении к Николаю Николаевичу Палтышеву, кажется, что сам тезис о связи педагогической науки с практикой глубоко порочен, потому что не может быть у человека связи с атмосферой, связи с воздухом. Школьная жизнь, школьная практика – это воздух науки. Пока мы будем наводить мосты между наукой и практикой, практика будет идти своим путем, наука – своим.

Надо погрузить науку в океан практики, и только там она может и должна работать. Надо выращивать новый тип науки – практико-ориентированную науку. Надо создавать проектные институты в недрах практики, которые могут двигать вперед развитие и школы и самой науки.

И я хотел бы сказать еще вот что. Не дай бог, в нас всех сработает традиционная, долго в нас вбиваемая установка, когда предложенные документы воспринимаются, как непререкаемая директива, как склеп, как закрытая система.

Ни в коей мере! Это все документы на поиск. Это рамка поисковых работ в различных вариантах – национальных, региональных и так далее.

Я знаю, что многие делегации вынесли на съезд прекрасные платформы, которые далеко продвигают вперед предложенную концепцию общего среднего образования. Их можно было бы обсудить уже сейчас, здесь, на съезде. И это было бы дальнейшее продвижение по пути обновления шко-

лы. Мы бы ушли со съезда не только обогащенные новыми идеями, но с реальным механизмом их проведения в жизнь.

Мне кажется, что вся дальнейшая работа по реализации концепции должна строиться на пяти главных направлениях. **Первое**, что нужно, разработка новой экономической модели школы.

**Второе**, проблема правового обеспечения перестройки образования.

**Третья, главнейшая задача** – разработка нового содержания образования. Она не может решаться по-старому, в закрытых кабинетах. Нельзя работать в старой, привычной логике – наука сверху, практика снизу. Наука предлагает, практика принимает. Надо работать совместно. Даже мы, наш коллектив, считая себя общественной организацией и рассчитывая на диалог с обществом, в силу, так сказать, своего академического кретинизма начали работать в «монологическом» режиме. Мы спрашивали и ждали, что нам ответят. Такая работа бесплодна. Только в сцепке, только в совместной деятельности с практикой можно что-то продвинуть вперед. Надо выращивать содержание образования снизу, и ученый не в своей лаборатории, а вместе с учителем должен это содержание образования разрабатывать. Именно так создается **четвертое** ключевое направление обновления школы – новая практико-ориентированная наука. И **пятое** – все это надо разрабатывать на широком полигоне экспериментальных площадок – школ, районов, регионов.

Учителя готовы, учителя хотят работать, и если мы не будем выстраивать такие экспериментальные, поисковые полигоны, мы не продвинемся совсем.

И последнее. В сегодняшнем дне все мы видим и день вчерашний, и день завтрашний. Мы нередко говорим, что обновленная школа – это где-то далеко – завтра, послезавтра. Нет! Новая школа начинается сегодня. Это сегодняшняя школа, направленная в завтра. Будет значительно хуже, если мы сделаем сегодняшнюю школу, как нам некоторые предлагают, направленной во вчера. Учитель ждет решений съезда. И если мы разочаруем его работой съезда, если мы не дадим ему то, что он ждет, это грозит тем глубоким социальным откатом, о котором предупреждал Михаил Сергеевич Горбачев на февральском Пленуме. Трудно прогнозировать, что произойдет, если учительство разочаруется. Допустить этого нельзя. Ибо учительство – это мощнейший отряд перестройки!

## СЪЕЗД ПРИНЯЛ ДОКУМЕНТЫ О ПЕРЕСТРОЙКЕ ШКОЛЫ. КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ?<sup>228</sup>

*Об этом сегодня наш корреспондент беседует с Эдуардом Дмитриевичем Днепровым, руководителем известного Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа», который разработал и представил Всесоюзному съезду работников народного образования стратегию перестройки, обновления школы и конкретные меры по ее реализации.*

**Корреспондент.** Эдуард Дмитриевич, вы известный историк отечественного образования, ведущий лабораторией истории школы и педагогики дореволюционной России НИИ общей педагогики АПН СССР. Что побудило вас отодвинуть в сторону свои интересные исторические разработки и окунуться с головой в современные проблемы нашего образования?

**Э. Днепров.** Может показаться странным, однако определяющим моментом в переключении моих интересов с истории на современность, явилась последняя школьная реформа и сопутствующая ей бездеятельность педагогической науки.

Эта реформа мне, историку, наглядно продемонстрировала непонимание нашим руководством, в том числе и АПН СССР, школьной политики как целостной системы мер, органического единства средств, методов и результатов.

В значительной мере были ошибочны и *цели реформы* – профессионализация общеобразовательной школы, и *ее средства* – насаждение единообразия, теперь уже в сфере профессионального образования (СПТУ), и *ее методы*, – в частности, при введении обучения с 6 лет. Поскольку результат – всегда итог соответствующей политики, он либо ее венец, либо надгробный камень, таким результатом и стало то, что мы мягко называли «пробуксовкой школьной реформы».

Отметим, что в отличие от школьной реформы, последовавшая вскоре реформа высшей школы была на порядок лучше, продуманней. Она содержала научное обоснование, достаточно целостную стратегию преобразования высшей школы и определенные механизмы этих преобразований. Хотя и здесь не все было гладко, однако, это был существенный шаг вперед.

Так вот, очевидная безуспешность школьной реформы стала фактором, побудившим меня к осмыслению и выработке альтернативной программы преобразования школы, которая в итоге и по-

<sup>228</sup> Радиоинтервью. Маяк. 15 января 1989 г.

лучила выражение в документах нашего коллектива. Часть этой программы была ранее представлена в ЦК партии при подготовке к Февральскому Пленуму ЦК КПСС 1988 г. и встретила одобрение Пленума. Это в частности, программа создания государственно-общественной системы управления народным образованием; переосмысление среднего всеобщего; отказ от профессионализации общеобразовательной средней школы; объединение просвещенческих ведомств и т.д.

**Корреспондент.** Поскольку ваша концепция достаточно известна и неоднократно обсуждалась, мне кажется сегодня небезынтересно проследить этапы становления этого документа. Но сначала хотелось бы узнать об обстоятельствах создания вашего Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа».

**Э. Днепров.** Мысль о создании ВНИКа возникла у меня в 1986 г., хотя первые разговоры можно отнести даже к 1985 г.: тогда планировалось создать такой коллектив на базе головного академического института, – Института общей педагогики АПН СССР, где я работал. Однако долгие переговоры с дирекцией института к результатам не привели. Поэтому пришлось обсуждать вопрос, как создать комплексный коллектив из представителей различных специальностей, сотрудников ряда вузов, научно-исследовательских институтов, в том числе и АПН. В 1986 г. мною были составлены первые документы о том, каким должен быть этот коллектив, программа его деятельности, ожидаемые конечные результаты, и начались длительные переговоры с Академией педагогических наук и с Министерством просвещения.

**Корреспондент.** Какую позицию заняло в ходе этих переговоров руководство Минпроса и АПН?

**Э. Днепров.** Эти переговоры тоже были безуспешны. Все говорили: «Да, необходимо, да, может быть целесообразно, есть смысл и т.д.». Но только обещали, соглашались и ничего не предпринимали. На это ушел весь 1986 г. Практически ничего не удалось сделать, кроме того, что собрать небольшую группу и начать предварительное обсуждение и выбор идей.

В 1987 г. пришлось пробивать мысль о необходимости создания такого коллектива в прессе, а также обратившись к общественному мнению, в частности, к писательскому клубу «Позиция», (где тогда часто обсуждались вопросы педагогики и общества). Однако впервые о ВНИКе мной было заявлено в статье «Верю в учителя» в «Правде» 1 июня 1987 г. Эта статья, где шла речь и о необходимости реорганизации АПН, породила некоторое движение. Нами заинтересовался новый первый заместитель министра просвещения СССР А.А. Корабейников. После длительной беседы с ним о необходимости создания ВНИКа я написал записку в ЦК. К сожалению, это тоже не дало никаких результатов. В общем, дело было опять застопорено. Нам было сказано: «Зачем нужен Временный коллектив, когда есть Академия педагогических наук? Нужно заставить ее работать».

**Корреспондент.** Но это же, мягко говоря, самообман. Нельзя заставить работать то, что работать не может. Ведь Академия продолжала бездействовать и, более того, саботировать перестройку. Ее представители делали даже в прессе упор на то, что перестройка в самой АПН уже проведена.

**Э. Днепров.** Действительно, и мне, и другим сотрудникам АПН пришлось публично доказывать, что это просто профанация и никакой перестройкой в академии не пахло. После того, как было принято решение о подготовке Февральского Пленума ЦК КПСС 1988 г., надо было сосредоточить внимание уже не столько на организационном оформлении коллектива, сколько на сборе команды, достаточно небольшой, для разработки и подготовки материалов Пленума. Задания мы получали из организационного отдела и аппарата Секретариата ЦК, который готовил Пленум. И если наши первые обращения в Отдел науки и учебных заведений ЦК, т.е. в тот отдел, который непосредственно курировал проблемы образования, не увенчались успехом, то обращения уже непосредственно в Секретариат ЦК возымели успех.

**Корреспондент.** Как вы считаете, почему это произошло?

**Э. Днепров.** Одна из наших идей заключалась в том, чтобы изменить сам взгляд на школу, рассматривать ее не как государственное учреждение, а как социальный институт, призванный в равной степени удовлетворять потребности государства, общества и личности. Соответственно и система управлений школой должна была стать не государственной, а государственно-общественной. Эти мысли встретили достаточно большой интерес в Секретариате ЦК, где, в отличие от Отдела науки, были новые люди. Особый интерес ко всем этим идеям проявил А.Н. Яковлев, чуть позднее Е.К. Лигачев, который делал доклад на Февральском (1988 г.) Пленуме ЦК КПСС «О ходе перестройки средней и высшей школы и задачах партии по ее осуществлению». Наши идеи получили полную поддержку, поскольку шли в общем русле идей демократизации, которые к тому времени уже вошли в потенциал перестройки. Идея государственно-общественного управления, впервые заявленная в

образовании, позже получила широкое распространение в разных отраслях производства и сферах общественной жизни.

**Корреспондент.** В общем, эта идея, как говорится, оказалась ко двору. Поскольку это была конкретная идея, реализующая проблемы демократизации в определенной плоскости социальной жизни.

**Э. Днепров.** Именно так. Одновременно нами было заявлено о необходимости соединения трех министерств и создании единого органа управления образованием. Эта мысль также получила реальное воплощение – 8 марта был создан Государственный Комитет СССР по народному образованию (Гособразование СССР) во главе с Г.А. Ягодиным. Поначалу новое руководство Комитета попыталось еще раз использовать АПН хотя бы для развития материалов Февральского Пленума ЦК 1988 г. Но вскоре окончательно убедилось в бесполезности этой затеи. Я подготовил официальную записку на Ягодина и в ЦК, восстановил все материалы, связанные с Временным научно-исследовательским коллективом: его задачи, набор идей, структуру и т.д. Записка была одобрена Ягодиным, и я получил полный карт-бланш на формирование коллектива.

**Корреспондент.** А как АПН отнеслась к решению Гособразования создать ВНИК?

**Э. Днепров.** Когда создание ВНИКа было одобрено Комитетом, когда начальники его управлений поставили свои визы под проектом приказа Ягодина, оказалось, что нужна и виза президента Академии педагогических наук. Обязанности президента тогда исполнял вице-президент И.Д. Зверев. Он отказался визировать приказ Гособразования о создании ВНИКа и сказал, что может завизировать его только после рассмотрения данного вопроса на заседании Президиума АПН СССР. Тогда Гособразование предложил ему срочно собрать Президиум, поскольку 31 мая 1988 г. приказ должен быть уже подписан.

Экстренное заседание Президиума АПН нехотя собрали. Меня пришли поддержать два академика (будущие члены ВНИКа) – А.В. Петровский и В.В. Давыдов, которые жестко и аргументированно отстаивали перезревшую необходимость создания ВНИКа. Бой был достаточно серьезным. Президиум пытался доказать, что вопрос не подготовлен... что они впервые об этом слышат... что надо перенести... Хотя им заранее были розданы все мои проекты. Пришлось в достаточно резкой форме напомнить, что уже почти полтора года, если не больше, я стучусь в Президиум, Министерство и ЦК, писал не одну, а семь записок, и, если они хотят идти по тому же пути дальше, то это явный саботаж. Лишь после этого началось обсуждение. На вопросы я отвечал больше часа. Только один вице-президент А.А. Бодалев задал 17 вопросов...

Глухая оппозиция – так я охарактеризовал бы настрой лидеров тогдашней АПН, которые и ныне не утратили свои позиции. Академик З.И. Малькова, например, говорила, что разрушить старые стереотипы, рвануться вперед, устроить прорыв, создать Временный коллектив – чрезвычайно важно. Но как же быть с плановой работой сотрудников академии?.. К тому же раз это наши сотрудники, значит, они должны перед нами отчитываться. Ясно, что такая постановка была просто бессмысленной: привязать к стулу и требовать одновременно прорыва.

Вот такое было длительное, бурное заседание Президиума. В результате все-таки было принято решение – одобрить создание коллектива, но заставить его отчитываться перед Президиумом АПН. Но Гособразование, как основной заказчик работы, выступило против. Если бы кто-либо из членов Президиума АПН захотел, он мог бы прийти к нам в коллектив – все заседания у нас открытые, все документы мы рассчитывали публиковать и представлять общественности. Президиум на равных с общественностью мог бы их изучать и критиковать. Комитет нас поддержал. Итак, первое июня 1988 г. можно считать официальным днем рождения ВНИКа и началом нашей работы.

**Корреспондент.** Как события развивались далее? Какие документа ваш коллектив должен был подготовить в первую очередь?

**Э. Днепров.** Времени до Всесоюзного съезда работников народного образования у нас оставалось чрезвычайно мало. По сути, всего семь месяцев: съезд ожидался в конце декабря. Это была кошмарная работа, поскольку на деле у нас было не семь месяцев, а всего два. Ибо мы должны были сделать первый вариант документов не к съезду, а уже к августу, потому что в конце августа проводятся августовские педагогические чтения, педагогические конференции в различных районах страны, областях, республиках, школах. И на этих конференциях предстояло обсудить первый вариант воплощения наших идей.

По плану-заказу, который дал нам Комитет по образованию, мы должны были подготовить четыре основных документа. Один – теоретический – это Концепция общего среднего образования. И три нормативных – Положение о средней общеобразовательной школе, Положение о советах по народному образованию, основанные на детальной проработке принципов государственно-

общественного управления образованием, и Положение об общественных педагогических организациях или объединениях. Под таким названием мы готовили Устав Союза учителей. Союз был крайне необходим, ибо без него, без смычки «сверху» и «снизу» Комитет не смог бы совладать с мощной управленческой пробкой в среднем звене руководителей образования.

Коллектив наш формировался сначала на основах откомандирования из разных научных учреждений (в том числе АПН) и вузов. Затем мы добились разрешения привлечь 50 человек на полставки... 14 июня 1988 г. было опубликовано первое интервью членов оргбюро нашего коллектива в «Учительской газете», где мы высказали основные свои задачи, как мы их понимаем, и пояснили характер нашей работы...

Когда мы продумывали организационные ходы, которые могли бы одновременно стать содержательными, пришли к убеждению, что нам необходима расширенная так называемая оргдеятельностная игра. Она облегчила бы, во-первых, запуск коллектива, во-вторых, отработку основных идей будущей концепции, и, в-третьих, взаимодействие ученых и практиков в ходе этой работы. Игру решили провести в Краснодарском крае, в одном из пионерских лагерей; половину ее участников составили сотрудники будущего ВНИКа, половину – практики: учителя и управленцы Краснодарского края. Оргдеятельностная игра продолжалась неделю, до конца июня, после чего проявившийся основной костяк будущего коллектива еще на неделю остался в лагере для окончательной отработки нашей программы. Оргдеятельностная игра – это очень тяжелое мероприятие: с восьми утра и до двух часов ночи. С утра – работа по группам, а вечером – пленарное заседание и рефлексия – анализ наработанного. Очень тяжелая работа, тем не менее мы хорошо продвинулись вперед. Добились главного – установились духовные, идейные, научные контакты, запуск коллектива произошел. И группы, приехав в Москву, продолжили сумасшедшую работу.

**Корреспондент.** Когда и кому ВНИК должен был представить результаты своей работы?

**Э. Днепров.** Когда мы вернулись в Москву, практически оставалось 20 дней до сборки всех документов. К первому августа три материала были готовы, кроме Устава Союза учителей. Это Концепция общего среднего образования, Положение о средней общеобразовательной школе и Положение о Советах по народному образованию. 5 августа 1988 г. Положение о школе рассматривалось на коллегии Комитета. Одновременно на коллегию были вынесены подготовленные в самом Комитете Положение о профессионально-техническом училище, Положение о высшей школе, Положение о техникуме. Но в основном три четверти времени коллегии ушло на обсуждение Положения о школе. Во второй части коллегии обсуждалась и наша Концепция общего среднего образования, академическая концепция не обсуждалась, хотя АПН ее уже заканчивала.

Я забыл отметить, что проиграв войну со ВНИКом, АПН решила создать свой коллектив также для разработки Концепции общего среднего образования. Но успеха ей это не принесло. Академический вариант Концепции встретил резкое неприятие и общества, и учительства в ходе четырехмесячного обсуждения документов в прессе и в педагогических коллективах, равно как и на Всесоюзном съезде работников народного образования.

Возвращаясь к перечисленным Положениям о разных видах учебных заведений, отмечу, что на коллегии было подчеркнуто, что не только самым важным, но и единственно удачным было Положение о школе. Все остальные документы вызвали незначительный интерес в силу их весьма банального содержания и отсутствия новых идей. Положение о школе оказалось на несколько порядков выше, чем все остальные – вся идеология обновления образования была отражена именно здесь. Хотя обсуждение на коллегии Комитета шло трудно из-за резкой реакции Академии педагогических наук.

**Корреспондент.** Когда документы ВНИК были опубликованы и насколько широко они обсуждались?

**Э. Днепров.** Чтобы учитель увидел реальное дело, мы решили сначала напечатать нормативные документы, а после этого – Концепцию. От теоретических рассуждений все уже устали. Поэтому 16 августа в «Учительской газете» мы опубликовали Положение о средней общеобразовательной школе, 18 августа – Положение о советах по народному образованию и 23 августа – Концепцию общего среднего образования. Она заняла две полосы «Учительской газеты».

Обсуждение документов ВНИКа продолжалось четыре месяца, вплоть до съезда. Обсуждение шло очень широко и не только в прессе («Правде», «Комсомольской правде», «Известиях», «Советской культуре» и, конечно, в основном в «Учительской газете»). Оно шло во всех органах управления образованием, в школах.

**Корреспондент.** Не было ли у вас каких-либо трудностей с публикацией документов? Не пытался кто-либо из идейных противников ее сорвать?

**Э. Днепров.** Трудности были, но иного свойства. Как говорится, не «внешние, а внутренние».



Вечером 20 августа 1988 г. я привез Концепцию, как и обещал, в «Учительскую газету». Главный редактор газеты В.Ф. Матвеев, лидер перестройки образования и один из основных «прорабов перестройки» в целом, усмотрел в тексте Концепции какие-то неточные формулировки, которые могли бы вызвать неоднозначное толкование. Спор, в присутствии С.Л. Соловейчика, продолжался пять часов. В конце-концов твердокаменный Матвеев отрезал: «Нет, в таком виде публиковать не буду».

Симон Соловейчик, настроенный, как всегда, по-доброму, ответил ему: «Володя, пусть Днепров пару часов поспит, подумает и все доделает, как надо». В результате в три часа ночи я лег спать на стульях в коридоре «Учительской газеты», в шесть утра встал и до восьми часов кое-что переделал.

Когда в восемь утра я принес Матвееву текст со сделанной правкой, он, со свойственной ему экспрессией, воскликнул: «Ну, теперь совсем другое дело!» «Я же говорил тебе, а ты сомневался», – с улыбкой ответил ему Соловейчик.

Трудности того рода, о которых спрашивали вы, возникли только перед самым съездом работников народного образования. Кое-кто из ЦК и из АПН СССР попытался не пропустить Концепцию общего среднего образования на съезд и потребовал ее переработки. Но здесь уже героем оказался председатель Гособразования Г.А. Ягодин. Он мужественно отбил все атаки на Концепцию и не дал изменить в ней ни слова.

В итоге все документы ВНИКа были одобрены Всесоюзным съездом работников народного образования в декабре 1988 г. Это был переломный момент – *по существу, общественное принятие реформы образования*. В том-то и состоит историческое значение этого съезда, что он, во-первых, принял документы о перестройке школы. И во-вторых, показал, что педагогическое сообщество в большинстве своем поддерживает эту перестройку.

## **Школа и общество<sup>229</sup>**

### **1. Проблемы современной школы**

#### ***Уроки деформаций***

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

Путь, пройденный нашей школой, почти зеркально отражает путь, пройденный страной. Оглядываясь назад, проверяя себя историей, мы не можем не видеть не только огромные достижения на этом пути, но и его трудности, объективные и субъективные изгибы, ошибки.

Негативные явления в жизни нашего общества, которые накапливались долгие годы господства административно-командной системы и особенно проявились в период застоя, были вызваны извращением концепции социализма. Кризисное состояние школьного дела, отразившее аналогичное состояние общества, имело тот же исток – деформацию концепции социалистической школы как социального института, обеспечивающего реализацию образовательных потребностей личности, общества и государства.

Суть происшедшей подмены состояла в перенацеленности деятельности школы: она стала работать только в один адрес – на государство. Огосударствливание школы привело к ее трансформации в закрытое, фактически режимное учреждение. Интересы ребенка и потребности общества постепенно оказались за порогом школы.

Неизбежным следствием превращения школы в государственное, бюрократическое учреждение стало функционирование ее в режиме 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 школа стала средством консервации общественного развития, механизмом воспроизводства застывших социальных структур.

---

<sup>229</sup> В кн.: Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 36–63.

Содержание настоящей статьи получило отражение в концепции общего среднего образования, подготовленной ВНИК «Школа» Госкомитета СССР по народному образованию.

Негативные явления в деятельности школы усугублялись в последние десятилетия двумя обстоятельствами. С одной стороны, – ее неспособностью преодолеть наметившиеся тенденции мирового кризиса образования, вызванного несоответствием качества этого образования требованиям научно-технической революции, информатизацией общества, урбанизацией жизни, экологическими сдвигами и т.д. С другой, – 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 нереализуемые на данном этапе общественного развития (средний всеобщ, обучение шестилеток и т.д.), либо вовсе не свойственные общеобразовательной школе (массовая профессиональная подготовка учащихся). Эти цели, рассчитанные на повсеместное внедрение, не были подкреплены ни научным обоснованием, ни необходимыми финансовыми, кадровыми и прочими ресурсами. Иллюзорные цели рождали иллюзорные средства и показатели их достижения: 100% охват, 100% 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 тиражированию ошибок и обострению школьных проблем. Этот порочный круг приводил не только к застою, но и заметному регрессу системы образования.

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

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

Выход из создавшегося положения только один – кардинальное, революционное обновление школьной политики и самой школы на основе социалистических принципов в их современном понимании.

### ***Восстановление принципов социалистической школы***

Обычно принципы социалистической школы рассматриваются односторонне, лишь по отношению к одному из звеньев системы образования – к средней общеобразовательной школе. В трактовке этих принципов, весьма упрощенной, наглядно проявились коренные недостатки нынешней педагогической теории – ее схоластический, начетнический характер, отсутствие историзма, комплексного видения проблем, творческого осмысления реальных социально-педагогических процессов. В нашей педагогической и историко-педагогической литературе до сего времени присутствуют не столько социалистические принципы школы и живой опыт их осуществления в социально-педагогической практике 1920-х гг., сколько различные виды искаженной и догматизированной интерпретации того и другого. Интерпретации, основанной на субъективистских установках, которые утвердились в педагогической теории и практике еще в 1930–1950-х гг.

Говоря о социалистических принципах школы, мы зачастую упускаем то, что цементировало их, что определяло новое качественное состояние молодой советской школы, – **ее демократизм.**

Идея демократизации народного образования, демократизации школы была ведущей в российском общественно-педагогическом движении второй половины XIX – начала XX в. Реализация этой идеи стала неотъемлемой частью социалистических преобразований в нашей стране.

Единая трудовая школа, создаваемая в ходе этих преобразований, понималась прежде всего как школа демократическая. Демократизм пронизывал все ее стороны. Школа была бесплатной, доступной, светской, обязательной для определенных возрастных групп детского населения; она обеспечивала совместное обучение детей обоего пола на их родном языке. Демократизм школы выражался в богатстве и многообразии ее типов, в вариативности содержания образования (основанного на программном государственном минимуме, который дополнялся в зависимости от местных условий), в свободе методических поисков, во внутреннем строе школьной жизни, равноправном отношении учителей и учащихся, широком развитии ученического самоуправления, в самом коллективистском духе воспитания и т.д.

Демократические начала были основой государственно-общественного управления школьным делом, внутришкольного управления. Таким образом, социалистический демократизм определял и условия существования новой школы, и ее основные качественные характеристики.

Известно, что единая, как и трудовая школа вне этого контекста легко может утратить черты демократической школы и обернуться в свою противоположность – социально-педагогический тоталитаризм. Именно поэтому создатели новой, социалистической системы образования предостерегали от сведения единства школы к ее единообразию. Они обосновывали диалектическое понимание единства школы в ее многообразии как с точки зрения идеалов социализма, высшей ценностью которого всегда остается личность, так и исходя из условий, более того, педагогической закономерности достижения целей единой школы только путем ее дифференциации и вариативности.

В отличие от укоренившегося понимания единой трудовой школы – лишь в проекции на ее среднее общеобразовательное звено – понимание единства и трудового характера школы в 1920-х гг. обнимало все звенья образовательной системы.

**Единство школы** предполагало единый образовательный старт для всех детей и равенство их прав в продвижении по единой образовательной лестнице от детского сада до университета. Закрепляя принципы единства социалистической школы в «вертикальном направлении», ее основоположники подчеркивали, что школа не должна и не может быть единой в «горизонтальном направлении», т.е. на каждой ее образовательной ступени. На верхних ступенях – в силу необходимости дифференциации и специализации обучения с учетом различных наклонностей, способностей учащихся и потребностей общества, на нижних ступенях – в силу задач компенсации неравной подготовки детей, обусловленной различными социальными, региональными, культурными и другими условиями их жизни. Именно для этого, а также для создания условий раннего выявления склонностей и способностей детей уже на первых ступенях школы предусматривались элементы дифференциации обучения, разнообразие учебного материала, пособий, методов и форм школьной работы.

Иными словами, единство школы выступало как неразрывная преемственность разных ее ступеней и как многообразие учебных заведений на каждой ступени, объединенных единством цели, единством развивающей функции воспитания и образования.

Точно так же и **трудовое начало** должно было пронизывать всю образовательную вертикаль, с учетом возрастных особенностей учащихся, задач обучения на разных ступенях. И вместе с тем быть максимально разнообразным на каждой из ступеней школы, исходя из наклонностей учащихся, общественного спроса, местных условий и т.д.

При этом создатели новой, социалистической школы вкладывали в трактовку ее трудового начала, труда в школе глубокий, объемный смысл. В их понимании труд выступал как ведущий фактор развития личности, воспитания характера, воли, духа солидарности, коллективизма; как способ творческого освоения мира, обретения опыта посильной трудовой деятельности в различных сферах труда; как неотъемлемый компонент общего образования, в значительной мере центрирующий общеобразовательный учебный материал; как столь же неотъемлемая часть физического и даже эстетического воспитания и, наконец, как реальный общественно полезный, производительный труд не ремесленного, а политехнического характера, что отнюдь не исключало элементов ручного труда, особенно на первых ступенях школы.

Даже в условиях жесточайшей разрухи страны, когда, казалось бы, ассортимент актуальных средств труда ограничивался кайлом и лопатой, создатели советской школы ориентировали ее на подготовку молодого поколения к деятельности в развитом индустриальном производстве. Этому призвано были служить **политехническое образование**, которое понималось как органическая составная часть общего образования и как одна из важнейших целей трудовой подготовки в школе. Школа должна была давать учащимся в составе общеобразовательной подготовки широкий спектр политехнических знаний, приобретаемых опытно-экспериментальным путем на хорошо поставленных предприятиях, в сельскохозяйственных кооперативах, на появляющихся электростанциях и т.д.

В реализации принципа политехнизма создатели советской школы видели путь приобщения молодежи к высотам мировой культуры, высвобождающей разум и труд человека для решения разнообразных творческих задач, стирающей грани между трудом умственным и физическим, между городом и деревней. Принцип политехнизма, как и другие названные ранее принципы новой, социалистической школы, в конечном итоге также был нацелен на выращивание демократических тенденций и в школе, и в обществе средствами школы.

Впоследствии, по мере свертывания демократических начал в общественной жизни и возобладания «государственнического» видения социализма, школа, как уже отмечалось, постепенно стала терять свой демократический облик. Принципы, положенные в ее основание, либо упрощались, либо

нарушались и искажались. Кроме светскости школы, тоже трактуемой весьма упрощенно (в результате чего многие поколения утратили понимание, к примеру мифологии, библейских сюжетов, связанного с ними искусства и т.д.), ни один из основополагающих принципов нашей школы в то или иное время не избежал ревизии или выхолащивания. Достаточно напомнить хотя бы периоды восстановления платы за обучение (отменена в 1956 г.), отдельного обучения детей разного пола (1944–1954 гг.), свертывания общественных органов управления школой, деформации принципа доступности разных ее ступеней (например, волонтеристские планы комплектования ПТУ, социальные издержки при наборе в специализированные, в частности языковые школы) и т.д. Особо это отразилось на внутреннем строе школы. Творческая, живая, демократическая атмосфера в значительной мере была вытеснена здесь атмосферой казармы или, в лучшем случае, атмосферой старой гимназии.

Прагматически-технократическая ориентация на подготовку специалистов для народного хозяйства во многом привела к свертыванию воспитательных функций школы, нацеленности ее на узко поставленные задачи обучения. Идеологическая установка на формирование «винтиков» социально-экономического механизма и резкое сужение сферы общественного участия в школьном деле превратили школу в заурядное госучреждение. Стремление к предельной унификации госучрежденческих структур лишило школу многообразия. Ее единство было сведено к вселенской одинаковости, вне зависимости от экономических, социокультурных, региональных особенностей ее бытия, национальных традиций, запросов родителей и индивидуальных потребностей личности ученика.

Это имело серьезные негативные последствия – и отнюдь не только педагогические, но и социальные. При навязывании единых шаблонов содержания, форм и методов обучения всем контингентам учащихся, по сути, *утрачивалось равенство образования*. Ибо преемственность между его ступенями удавалось обеспечить лишь для отдельных социальных групп. В итоге система образования объективно выступала не как демократизирующий общество фермент, что было ранее, а, напротив, как средство его социального расслоения. Подростки из рабочих и крестьянских семей отсеивались преимущественно в ПТУ. Старшие классы общеобразовательной школы стали воспроизводить, как правило, «белые воротнички».

Не менее существенные негативные последствия как в социальном, так и в нравственном плане имело удаление, фактически на 20 лет, труда из школы. Попытки восстановления в правах ее трудового начала, предпринятые в конце 50-х гг., имели весьма прагматический характер, далекий от подлинного понимания трудовой школы. С тех пор и поныне труд в школе существует либо в виде искусственного, формального придатка к книжной учебе, либо в виде механистического соединения задач общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Трудовое воспитание и обучение в нынешней школе стало средством формирования и передачи навыков узкоспециализированного труда, сориентированных в основном на вчерашнее производство. Общественно полезный, производительный труд, который должен выступать как главный фактор развития личности и органическая составная часть общего образования, трансформировался в утилитарный учебно-производственный труд. Этот труд был нацелен преимущественно не на конечный продукт в широком смысле этого слова, но лишь на приобретение определенной профессиональной квалификации – хотя бы за счет перевода дерева или металла в стружку. Он практически никак не был связан ни со структурой общего образования, ни с основными тенденциями развития современного производства.

Столь же мало связан с этими тенденциями и политехнизм, в его современном, упрощенном виде. Под политехнизмом понимается ныне необходимость ознакомления учащихся с любым, даже отсталым в техническом и организационном отношении производством. Кроме того, под видом политехнизма стала расти доля естественнонаучных и технических знаний в составе общего образования, что привело к усилению в нем технократических тенденций и ослаблению его гуманитарного и гуманистического содержания.

В результате всех отмеченных выше деформаций принципов социалистической школы все острое стали ощущать ее убывающее плодородие, ее уклонение от первоначальных целей и функций, ее переориентация с задач развития на задачи консервации собственного и общественного бытия.

Только по-новому осмыслив принципы школы, составившие в 1920-х гг. ее фундамент, только очистив этот фундамент от субъективистских, догматических наращений, мы сможем обеспечить требуемый сегодня динамизм развития школы, опережающий характер этого развития, сможем внести в школу больше демократизма.

## **2. Идеология перестройки школы и перестройка педагогической идеологии**

Перестройка школы – не очередной набор конъюнктурных реформаторских начинаний. Это – объективно необходимый этап исторического пути советской школы, суть которого – воссоздание ее демократического облика, приведение ее в соответствие с новыми задачами обновляющегося общества.

Перестройка восстанавливает живую и живительную связь школы, педагогики 1920-х и 1980-х гг. Восстанавливает через те животворные нити традиций, которые не обрывались даже в самые трудные годы. И вместе с тем она дает четкий ответ на вопрос: «От какого наследства мы отказываемся?» От наследства, оставленного административно-командной системой, имеющей мало общего с социализмом. От наследства, создавшего дефицит демократизма в школе и сформировавшего систему тройного отчуждения школы от общества, ученика от школы, учителя от ученика.

Февральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС определил основные стратегические подходы к обновлению советской системы образования, подчеркнув необходимость энергичного включения ее в общий процесс перестройки, неотложность преодоления диссонанса между застойно-инерционным состоянием школы и атмосферой динамизма, все более захватывающей страну.

Это состояние школы сегодня таково, что было бы очередной иллюзией искать какое-либо одно звено, за которое можно вытащить всю цепь наболевших проблем. Необходимы масштабные, системные преобразования, подлинно революционная перестройка всего здания образования, способная устранить все, что мешает его развитию, максимально раскрыть его внутренние ресурсы, общественно-преобразующий потенциал.

### ***Больше перестройки в школе***

Больше перестройки в школе – это очищение ее от педагогического авторитаризма, возрождение демократических традиций, гуманистических целей и идеалов, принципов и духа молодой советской школы.

Это – преодоление десятилетиями формировавшейся системы отчуждения школы от общества, от личности, от культуры, складывание новых педагогических отношений в школе и обществе на основе доверия и сотрудничества.

Это – устранение административно-командных принципов организации школьного дела и его глубокая, всесторонняя демократизация.

Это – решительный отказ от «педагогического вала», от показухи и процентомании, разъедающих школу, приближение ее к запросам общества и развивающейся личности.

Это – вывод школы из руслу тотальной унификации и стандартизации, утверждение ее многообразия, вариативности, богатства красок.

Это – освобождение школы от крепко спеленавших ее бюрократических пут, предоставление ей права на творчество, на выбор методов обучения и воспитания, всемерное развертывание и поощрение педагогического новаторства, учительской инициативы.

Это – наконец, разрушение местнической идеологии и ведомственного самовластия в управлении школой, включение через механизмы демократии в обновление и развитие народного образования всех общественных сил страны.

**Ключевые позиции обновления советской школы – реализм школьной политики, перевод школы в режим развития, ее демократизация и гуманизация, опора на национальные культурно-исторические традиции.** Эти позиции определяют облик новой социалистической школы, более того – выступают критериями ее нового качества.

### ***Реализм школьной политики***

**Реализм школьной политики** – основное условие разрыва цикла регресса, порожденного социально-педагогическим мифотворчеством предшествующих десятилетий. Сущность его – в объективной оценке внешних факторов и условий, определяющих жизнь школы; в понимании внутренних закономерностей ее развития и в отказе от взгляда на школу как на пассивный, безответный объект социальной хирургии; наконец, в осознании сути самой школьной политики как органического, неразрывного единства ее целей, средств, методов и результатов. Результат не стоит «вне политики»; он – ее итог, ее венец или надгробный камень. Каков был этот результат, убедительно продемонстриро-

вала школьная политика эпохи застоя, как и то, что самые дорогостоящие ошибки – это ошибки политические.

**Реализм – основа нового педагогического мышления**, вобравшего в себя лучшие традиции отечественной и мировой педагогики. Реалистическое, открытое, творческое, демократическое, гуманистическое и гуманитарное, оно призвано расчистить школьное дело от надолбов догматизма, начетничества и консерватизма, обильно расставленных старым педагогическим сознанием. Это сознание, схоластическое и инерционное, авторитарное и технократическое, оказалось способным лишь множить школьные проблемы, но не способным их разрешать.

Определяющие черты реализма школьной политики – отказ от псевдоидеологических и псевдо-теоретических молебнов, твердая опора на реальное знание, на школьную и общественно-педагогическую практику как на критерий истинности, успешности социально-педагогических идей и начинаний.

### ***Школа развивающая и развивающаяся***

**Идея развития – второй узловой момент идеологии новой школы.** Три основные грани этой идеи: постоянное развитие образования, превращение его в механизм развития личности и в действенный фактор развития общества.

Длительный период экстенсивной эволюции школы в полной мере отразил характер процессов, происходивших в общественной жизни. Образовательный «вал» был сколком общего «вала», не столько выражавшим, сколько имитировавшим развитие. Соответственно в ходу были преимущественно количественные критерии. Качественные критерии выступали главным образом в виде мифологических идеологем: развитой социализм, средний всеобуч и пр.

Экстенсивные подходы исчерпали себя. Обществу, вступившему на путь интенсивного развития, нужна интенсивно развивающаяся школа.

**Первый аспект идеи развития** – постоянно развивающаяся школа. Она снимает многие из накопившихся проблем, в частности нынешнюю противоестественную ситуацию аномальности учительского творчества, педагогического новаторства. Поиск становится органическим компонентом и фактором ускорения развития школы. Динамизм и многовариантность этого развития обеспечиваются широкой сетью экспериментальных площадок – от пилотажных, «авторских» школ до экспериментальных районов и регионов.

Координация и стимулирование поисковых разработок осуществляются в рамках постоянно действующей системы обновления образования. Она призвана чутко улавливать перспективные тенденции в развитии школьного дела, служить опорой педагогического экспериментирования, приводным ремнем, передающим все новое и передовое в массовую школьную практику. Эта система избавляет школу и общество от традиционной «вулканичности» школьных реформ, делает плавным движение школы по ступеням качественного обновления.

**Второй аспект идеи развития** – решающая роль школы в становлении и развитии личности ребенка.

Нынешняя школа, декларируя задачу всестороннего и гармонического развития личности, своим авторитарным строем, дидактоцентризмом содержания, форм и методов образования по сути исключает самую возможность развития учащихся. Умственное развитие подменяется усвоением так называемых ЗУНов – знаний, умений, навыков. Эмоциональное – примитивными, частичными знаниями об искусстве. Вместо развития способности и готовности к труду формируется стойкая от него отчужденность – естественное следствие подневольности, случайности и бессистемности узко понятого учебного труда, безадресности его результатов. Состояние физического развития все более становится предметом озабоченности медицины...

Зоны развития ребенка еще более сужаются из-за искусственного школоцентризма детской жизни, из-за стремления охватить всю жизнь ребенка рамками школы, превратить школу в «камеру хранения» детей. Неизбежный результат этого школьного закрепощения – массовое движение молодых неформалов.

Не менее существенное препятствие развитию ребенка – господствующее понимание цели школы только как «подготовки к жизни». Оно изолирует школьную жизнь ребенка от целостного процесса его жизнедеятельности, отрывает школу от жизни, обучение и воспитание – от других факторов развития детей, зачастую более значимых, особенно в подростковом и юношеском возрасте – средств массовой информации, «улицы», семейной среды, самообразования.

Школа не достигнет своих целей, если не сможет обеспечить полноценную жизнь ребенка на каждом из возрастных этапов его развития.

Первостепенная задача новой школы – устранить плотины, мешающие развитию ребенка, построить такую педагогическую систему, которая могла бы всемерно стимулировать это развитие.

Наконец, **третий аспект идеи развития** – нацеленность школы как социокультурного института не на воспроизведение закостеневших форм общественного бытия, а на развитие общества.

В этой своей новой функции образование, школа выступают как один из основополагающих факторов экономического и социального прогресса, духовного обновления; как условие динамичности, ускорения преобразовательных процессов в различных сферах общественной жизни; как механизм формирования образовательного общества, в котором процесс образования лично и социально значим, непрерывен.

В настоящее время отсутствует механизм, способный перевести школу в режим развития, превратить ее в фактор развития личности и общества. Этот механизм может быть создан только на пути **демократизации и гуманизации школы**.

### *Демократизация школы*

**Демократизация** – цель, средство и гарантия необратимости перестройки школы. Она не сводится только к изменению системы управления школой, но пронизывает все стороны школьной жизни, ее дух, ее внутренний строй.

Демократизация школы – это отказ от концепции «винтика» ради концепции человека как высшей ценности социалистического общества. Это – поворот школы от ведомственных, местнических «нужд» и интересов к интересам и потребностям общества и личности. Это – преодоление безликого, удушающего единообразия организации школы, содержания, форм и методов образования, раскрытие их бесконечного многообразия, их вариативности и полифоничности. Это – раскрепощение педагогических отношений, изменение самой их сути, выход из системы подчинения или противостояния в систему сотрудничества. Это – открытость школы, привлечение к ней общественных сил, включение общественного фактора в ее развитие.

**Демократизация вместе с тем и мерило педагогичности самой школы. Ибо педагогически целесообразная школа не может не быть демократической.**

Демократизация школы – это, наконец, самый надежный механизм воспитания и, кроме того, один из решающих факторов демократизации общества.

Всякие попытки «педагогически адаптировать» демократизацию или определить «степень внедрения» ее в школу – не более чем бюрократические уловки застойной педагогики. Много демократизма, как и много правды, не бывает. Много бывает только самоуправства и лжи.

Первый шаг к демократизации образования сегодня – это преодоление стереотипа, центрирующего государственническое видение школы, стереотипа восприятия ее как государственного учреждения.

Школа – не госучреждение, а социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы государства в той же мере, как общества и личности.

Одна из основных закономерностей развития народного образования состоит в том, что это развитие возможно лишь при взаимодействии двух его ведущих факторов – государства и общества. Нарушение взаимодействия, как мы убедились на собственном опыте, приводит к застою, к стагнации школы. Школа как общественно-государственный институт не может жить только на государственном дыхании. Рано или поздно у нее наступает «кислородное голодание». И рано или поздно общество вновь должно прийти к ней на помощь.

В истории отечественной педагогики отмеченная закономерность зафиксирована как одна из составляющих принципа **народности воспитания**: школа строится для народа и усилиями народа. Эта же история дала блистательные образцы общественного строительства школы – начального, профессионального, женского образования, дошкольных учебно-воспитательных заведений и т.д.

С включением общества в развитие школьного дела школа становится сферой широкого подключения общественного труда. Общественный фактор, регионально-общественные инициативы, которые по своему существу демократичны и вариативны, снимают авторитаризм, закрытость, единообразие школы, строят ее с учетом национально-региональных потребностей и культурно-исторических традиций, обеспечивают реальную связь школы с жизнью, вводят в действие инновационные механизмы на всех уровнях и во всех компонентах образования. Таким образом, происходит

слов механизма регресса. Ситуация регресса превращается в ситуацию динамичного развития образования.

Одновременно преодолеваются отчужденность общества от школы и школы от общества, изолированность школы от процессов, происходящих в общественной жизни, а также узость и корпоративность профессиональных педагогов, то, что Маркс называл «профессиональным кретинизмом». Педагоги сознают себя не монополистами, а лишь уполномоченными народа в деле воспитания.

Общественная подсистема школы является принципиально открытой. Формы и принципы ее соорганизации могут быть предельно разнообразны.

### ***Гуманизация школы***

Основной порок современной школы – ***ее обезличенность***. Командный, административно-бюрократический дух и строй школы, ее технократизация привели к тому, что практически на всех уровнях педагогического процесса было утеряно главное – то, что характеризует любую форму человеческой деятельности – сам человек. Было забыто, что «человек есть мера всех вещей».

Подход к ученику как к «объекту» обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от процесса учения, превратил его из цели в средство работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика, знания оказались внешними по отношению к его реальной жизни. Таким же отчужденным от образовательного процесса оказался и учитель, лишенный возможностей самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности. Он утратил человеческий ориентир своей профессиональной позиции – личность ученика. По сути, и учитель и ученик превратились в разнокалиберные «винтики» образовательной машины.

Преодолеть отчуждение учителя и ученика от учебной деятельности и друг от друга можно лишь на пути гуманизации школы.

**Гуманизация** – это 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 его способностей, для его самоопределения. 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. Это – преодоление нынешней безвозрастности образования, учет психофизиологической самобытности различных возрастных этапов, особенностей социального и культурного контекста жизни ребенка, сложности и неоднозначности его внутреннего мира. Это – органическое соединение коллективистского и личностного начал, делающее общественно значимое для ребенка личностно значимым, дающее ему осознание того, что «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех».

**Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления.** Она требует переосмотра, 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.

В идеологии педагогики сотрудничества, которая цементирует новое педагогическое мышление, – сотрудничества государства и общества в школьном деле, общества и школы, учителя и ученика – доминанта проходит по линии служения всех и вся становлению и развитию личности ребенка.

### ***Национальные культурно-исторические традиции школы***

Демократизация и гуманизация школы помимо своей интернациональной значимости имеют четко выраженный национальный аспект.

Школа неотрывна от национальной почвы. Она формирует и хранит национальную культуру, переплавляя два встречных потока – обогащение национального общечеловеческим и общечеловеческого национальным.

Длительное время усреднение и единообразие школы, отражавшие общие деформации национальной политики, сдерживали плодотворность этих потоков. Многие национальные школы теряли свое лицо. И одновременно беднее становился интернациональный спектр советской многонациональной культуры. Национальное нивелирование образования тормозило рост национального самосознания, накапливая вместе с тем негативные явления в сфере межнациональных отношений.



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

Преодоление этой ограниченности школы, всемерное раскрытие ее национального характера, национального и регионального своеобразия при сохранении ее интернациональной открытости – важнейшее направление обновления образования.

Ориентация на национальное лицо школы обеспечивается прежде всего содержанием образования, в котором помимо общегосударственного должен быть весомо представлен национальный компонент – в первую очередь родной язык и литература, национальная история, родиноведение. Культурно-исторические и региональные традиции окрашивают также воспитательный характер школы, ее внутренний строй, ее взаимоотношения с окружающим миром. Эти традиции восходят к народной педагогике – неотъемлемому достоянию каждой нации и народности.

Национальное самоопределение школы – необходимое условие ее развития. Оно не исключает, а, напротив, открывает широкие возможности для межнационального общения, для интернационального воспитания, взаимного обогащения национальных культур. В этой связи важнейшее значение приобретает создание благоприятных социально-педагогических условий для гармоничного и естественного развития национально-русского двуязычия с учетом особенностей каждого региона. Двуязычия не как инструмента русификации, а как средства, обеспечивающего межнациональное общение, решение общегосударственных задач.

Национальная школа, основанная на началах демократизма, гуманизма и интернационализма, – один из наиболее действенных факторов гармонизации межнациональных отношений, утверждения идейного единства и духовного братства народов нашей страны.

### *Основные цели и функции современной школы*

В современных условиях школа, образование должны стать одним из ведущих механизмов, обеспечивающих необратимость перестройки и непрерывное поступательное развитие общества. Такова сегодня **главная цель** школы как социального, социокультурного института.

Эту цель школа, система образования могут достичь, лишь в полной мере реализуя свои разносторонние функции: образовательные, идеологические, народнохозяйственные, социальные и социокультурные. Необходимо во многом по-новому осмыслить указанные функции школы, которым педагогическая теория до сих пор уделяла крайне мало внимания. Осмыслить, исходя из потребностей и задач современного, качественно нового этапа развития общества.

Основная **образовательная функция** школы в современных условиях – повышение духовно-нравственного и интеллектуального потенциала общества, создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, всемерного раскрытия ее способностей, формирование научного мировоззрения, утверждение гуманизма, основанного на общечеловеческих ценностях, и нового мышления. Школа призвана способствовать выработке у молодого поколения осознанной гражданской позиции готовности к труду и социальному творчеству на благо человека, страны, человечества.

Центральная **идеологическая функция** образования сегодня – утверждение и распространение демократической идеологии перестройки, изменение всего учебно-воспитательного процесса и уклада жизни школы в соответствии с этой идеологией в целях воспитания молодого поколения, способного провести обновление нашего общества.

**Народнохозяйственные функции школы** выступают в четырех главных аспектах: школа как стимулятор подъема производительных сил страны, как фактор изменения характера и качества труда, как гарант способности личности к перемене труда, как ускоритель сдвигов в профессионально-квалификационном составе населения.

**Социальные и социокультурные функции** школы направлены на всестороннее обеспечение и утверждение процесса демократизации общества; создание условий для социалистического самоуправления народа; на сближение физического и умственного труда, слияние их в новом, интегрированном типе труда; на стирание социальных и интеллектуальных границ между городом и деревней, между центром и периферией, между различными регионами страны; на формирование новой социокультурной среды, органически соединяющей все виды материального и духовного производства, насыщенной перспективными информационными технологиями; на создание нового качества жизни семьи и общества.

Конечная цель школы сегодня по отношению к обществу – всестороннее социально-педагогическое обеспечение перестройки; по отношению к личности – подготовка творца перестройки.

ки, способного по-новому работать, по-новому мыслить и нести ответственность за собственную судьбу, за судьбу страны и человеческой цивилизации.

### *Перестройка – путь к новому облику школы*

#### **Перестройка школы – это путь:**

от догматичной и волюнтаристской школьной политики к политике научно обоснованной и реалистичной;

от школы приспособливающей и воспроизводящей к школе развивающей и развивающейся;

от школы административно-бюрократической, закрытой и единообразной к школе открытой, демократической, многоголосой и многообразной;

от школы авторитарной, безнациональной, безличностной и технократической к школе гуманистической, национальной и интернациональной.

### **3. Решающие условия обновления школы**

#### *Школа начинается с учителя*

Главное лицо перестройки школы – учитель. Никакие реформы, никакие нововведения не привяются в школе, не дадут результатов, если они не пройдут через ум, душу, сердце учителя.

Общество сегодня в долгу перед учителем. Оно вверяет его заботе своих детей, мало заботясь о нем самом, о его социальном и материальном положении, духовном состоянии, уровне профессиональной подготовки.

Духовный подъем учителя невозможен в условиях административного всевластия, подавления учительского творчества, обезличивания его труда. И также недостижима всесторонняя подготовка учителя в рамках сложившейся системы педагогического образования – полуобразования, базирующегося преимущественно на предметной подготовке и лишенного фундамента общей культуры, человекознания. Что же касается главного – поднятия материального положения учителя, то здесь учитель более чем кто-либо до сих пор испытывает на себе остаточный принцип финансирования сферы образования.

Десятки лет оплата труда учителей замыкала кривую общего подъема заработной платы. Сегодня она составляет 83% средней заработной платы по стране (тогда как в 1960 г. – 89%). Недавнее ее повышение – всего лишь недоданный долг общества учителю. Учителю, перегрузка которого выходит за пределы норм трудового законодательства, учителю, получающему санаторную путевку в среднем один раз в 36 лет...

Отношение к учителю – мера самоуважения и самосознания общества. Общество пожинает то, что сеет. «Остаточное» отношение к учительству неизбежно оборачивается утратой, разбазариванием интеллектуальных ресурсов страны, социальной апатией учителя – основного разработчика этих ресурсов.

**Кардинальное изменение условий труда, быта, подготовки учителя, подъем его материального положения и общественного престижа – первый, решающий шаг к перестройке школы.**

Сегодня уже недостаточно считать со скрижалей слова о высокой роли учителя. Необходима целостная система экономических, социальных, правовых, организационных, педагогических и других мер по ее реальному обеспечению, по раскрепощению духа, творчества учителя.

Сегодня нужен надежный механизм социальной и правовой охраны учителя, защиты его от бюрократического произвола, обеспечения его права на педагогический поиск, на выбор программ и учебников, средств, форм и методов обучения и воспитания.

Сегодня крайне актуален решительный пересмотр порядка оплаты труда учителя, уход от экстенсивных показателей, прежде всего от часовой учебной нагрузки, которая ведет к хронической перегрузке учебных планов, учащихся и самих учителей.

Сегодня необходима **опережающая перестройка системы подготовки и переподготовки учительства** с опорой на демократизацию, гуманизацию и гуманитаризацию этой системы, на культуру, богатые традиции отечественной педагогической антропологии, на профессиональное мастерство, личностную ориентацию и самоопределение будущих педагогов.

Наконец, сегодня необходимы укрепление нравственных основ профессиональной учительской деятельности и смена самой идеологии труда учителя, осознание им своей роли не столько как государственного служащего, сколько прежде всего как общественного деятеля, просветителя.

*Гуманизация образования, его нацеленность на развитие личности ребенка выводит педагогический процесс из области технологических процедур в сферу нравственных ценностей.* Демократизация школы, превращение ее в открытую систему меняют общественную позицию педагога, его взаимоотношение с другими социальными институтами воспитания – семьей, внешкольными учреждениями, производственными коллективами, общественными организациями. Замкнутый, корпоративный характер учительского труда, учительского сознания в этих условиях становится тормозом обновления школы. Напротив, открытость этого сознания, открытость педагогической деятельности, сотрудничество учительства с обществом существенно продвигают и школу и общество на пути обновления. Формы такого сотрудничества подсказаны жизнью – советы школ, советы по народному образованию, творческий Союз педагогов. Перестройка школы и общественной жизни в целом во многом будет зависеть от того, какую позицию займет учитель, – станет ли он опорой обновления или социальной базой застоя. Самоопределение учителя, его твердая гражданская позиция в рядах сторонников перестройки общества и школы – одна из надежнейших гарантий ее необратимости.

### ***Перестройка управления народным образованием***

Основной блок в механизме торможения школы – окостеневшая система управления образованием. В нее упираются сегодня все ключевые проблемы обновления школьного дела. Ее кардинальная перестройка – необходимое условие перестройки школы.

В существующей системе управления школой ***три коренных порока: ее недемократизм, предельная централизация и воинственно-бюрократический характер.*** Эта система исключает всякое участие общественности в управлении образованием, игнорирует социально-педагогические, культурно-национальные особенности различных регионов и потребности школ, выполняет лишь функции циркуляро-плодящего руководства, надзора и контроля, работая, по сути, не на общество и школу, а на саму себя.

Перестройка управления народным образованием призвана искоренить эти пороки. Ее ведущие линии: глубокая демократизация, нацеленность управления на обеспечение развития школы.

**Демократизация – это переход от государственного к государственно-общественному и далее к общественно-государственному управлению народным образованием.** Это включение народа в управление школой и одновременно ее самоуправление и саморазвитие. Это – замена административно-командных методов управления образованием методами социально-экономического и педагогического управления.

Переход от государственного к государственно-общественному и общественно-государственному управлению школой предполагает не только восстановление равенства прав общества и государства в сфере образования, паритетности в управлении ею, не только отказ от укоренившейся в бюрократическом сознании установки на руководство «сверху» и исполнительность «снизу», от самих категорий «верх» и «низ». Суть этого перехода – в объединении усилий государства и общества на решении проблем развития школы, в органическом слиянии общественного и государственного начал в механизме управления образованием.

В последнее время некоторые теоретики академической педагогики пытались усмотреть кризис в перестановке акцента с государственно-общественного управления народным образованием на общественно-государственное.

Мысль о необходимости создания государственно-общественной системы управления народным образованием была высказана автором настоящей статьи задолго до февральского (1988 г.) Пленума ЦК и встретила тогда гневное возмущение лидеров официальной педагогики. Они отстаивали чисто государственные начала управления образованием. Теперь же, после того как февральский Пленум ЦК однозначно поставил задачу формирования государственно-общественной системы управления школой, те же теоретики быстро облачились в перестроечную форму. Но, сохраняя верность своим охранительным принципам, они незамедлительно обрушились на идею общественно-государственного управления народным образованием.

Надо отдать им должное: они осознают, что за всем этим стоит не пустой терминологический спор. Действительно, понимание образования как государственно-общественной системы предполагает, что государство само разрабатывает законы и положения и обращается к обществу за экспертизой. Общественно-государственная система строится на общественной образовательной инициативе, государство выступает соразработчиком, реализует выбранную стратегию, удерживая тот общеобязательный уровень образования, который определяется текущими запросами социально-экономической и культурной жизни страны.

В условиях динамичного обновления нашего общества и начавшегося перехода от власти для народа к власти самого народа создание общественно-государственной системы управления образованием становится ближайшей, важнейшей политической и социально-педагогической задачей. Таким образом, отмеченная «смена акцента» обусловлена не досужей фантазией. Она обобщает ту реальную ситуацию, которая прожита нашим обществом в период между февральским (1988 г.) Пленумом ЦК КПСС и XIX партийной конференцией.

Теоретики академической педагогики вновь оказались вне этой реальной ситуации. Догматическая привязанность к букве постановлений всегда вела и ведет к застою. Но не слишком ли большая роскошь содержать науку, обрекающую общество на застой?

Новое, государственно-общественное качество управления школой реализуют советы по народному образованию и советы школ, воссоздаваемые в соответствии с замыслом первых советских декретов о школе. Эти советы выступают как форма сотрудничества общества и государства в проведении единой образовательной политики, обеспечении опережающего развития народного образования, педагогизации общественного сознания и общественной жизни.

Н.К. Крупская еще в первые годы строительства советской школы неоднократно подчеркивала важнейшую роль советов народного образования в развитии просвещения. «Мы глубоко убеждены, – писала она, – что дело народного образования должно быть делом самого народа». Цель создаваемых советов – «организовать самодеятельность масс в деле народного образования, вовлечь массы в планомерную работу над правильной постановкой этого дела». В работе советов народного образования нагляднейше реализовались новые принципы организации управления. Разъясняя эти принципы, Н.К. Крупская отмечала, что «вопрос о советах народного образования тесно связан с вопросом о советской демократии», с одной из главнейших задач Советской власти – «вовлечь массы в управление страной»<sup>230</sup>.

Позднее, по мере отхода от этих принципов управления, по мере централизации и бюрократизации управленческой системы, в том числе и в сфере просвещения, советы народного образования были ликвидированы. С удалением общественности за скобки школьного дела школа постепенно теряла характер государственно-общественного института и превращалась в заурядное госучреждение. В нем возобладала административно-бюрократическая власть наробраза, повернувшегося в итоге спиной к обществу. Иного и не могло быть. Бюрократизм «может существовать только за счет ущемления интересов общества, используя для этого принадлежность к государственному аппарату... Отсюда стремление «огосударствить» все и вся, связывать любые успехи с административными методами управления как «наилучшими»<sup>231</sup>.

Этот отрыв школы от общества стал особенно очевиден сегодня, когда школа все более входит в эпицентр общественного внимания, когда народ энергично призван партией к участию в государственных делах. И все более очевидным становится сегодня то удручающее обстоятельство, что оборотительный вал среднего звена наробразовского управления пока еще остается одним из наиболее стойких оплотов «государственнического», догматически-бюрократического, охранительного мышления.

Даже сейчас, когда партия бесповоротно взяла курс на расширение демократии, расценивая ее, по словам М.С. Горбачева, как «суть перестройки»<sup>232</sup>, мы еще пытаемся сдерживать демократизацию школьного дела, запугивая соплеменников ее издержками. Мы все еще не хотим или не можем понять одну простую, но принципиально важную истину: неизбежность демократизации школы предопределена линией на демократизацию общественной жизни, но вместе с тем преобразование этой жизни невозможно без преобразования школы как института воспроизводства общества.

Сегодня на первом этапе перестройки управления школой советы по народному образованию создаются на уровне района – города. Для преодоления укоренившейся тенденции к бюрократизации не только государственных управленческих структур, но и возникающих общественных формирований предусматривается небольшой срок полномочий этих советов. По мере формирования демократических механизмов управления образованием советы последующих призывов могут формироваться на принципах самоорганизации со сроком полномочий, общим для всех органов Советской власти.

На следующем этапе перестройки управления школой принцип создания советов по народному образованию должен стать сквозным, охватывающим все эшелоны системы управления.

<sup>230</sup> Крупская Н.К. Пед. соч.: В 10 т. М., 1958. Т. 2. С. 75–76, 103–105.

<sup>231</sup> Яковлев А.Н. Достижение качественно нового состояния советского общества и общественные науки // Коммунист. 1987. № 8. С. 12–13.

<sup>232</sup> Правда. 1987. 28 января.

Высшим органом этого управления становится созываемый каждые пять лет Всесоюзный (на уровне республик – республиканский) съезд по народному образованию.

На съездах избираются Всесоюзный и республиканские советы по народному образованию из лучших представителей учительства, науки, культуры, производства... Эти советы в период между съездами определяют социальный заказ системе образования, стратегию ее развития, направляют и контролируют деятельность просвещенческих ведомств, обеспечивают гласное, демократическое решение всех проблем школы, образования.

Предстоящая реформа политической системы советского общества углубит и расширит задачи и функции советов по народному образованию. Путь демократизации управления школой – это путь превращения советов по народному образованию в органы общественного самоуправления.

На уровне школы принципы самоуправления уже сегодня становятся определяющими. Они реализуются в деятельности школьных коллективов и советов школ, в состав которых входят представители учителей, учащихся, родителей и общественности. В лице этих советов школа выступает как самоуправляющийся социальный институт. В социально-педагогическом плане советы школ реализуют принцип соуправления детей и взрослых – сотрудничества в управлении процессом их совместной жизнедеятельности.

Включение учащихся в подлинное управление школой избавляет от традиционных бюрократических игр в «ученическое самоуправление», которое давно стало фикцией, рекламной вывеской на бюрократическом фасаде школы. Сферой реального самоуправления учащихся становятся комсомольские и пионерские организации, различные добровольные объединения – клубы, кружки, секции, студии и т.д. Деятельность этих объединений и организаций строится на основе сотрудничества со взрослыми при сохранении принципов автономии и невмешательства во внутренние дела.

Важнейшая и первоочередная линия демократизации системы управления образованием – ее **децентрализация**. Как отмечалось на XIX Всесоюзной партийной конференции, децентрализация управления – «главная тенденция, отвечающая потребностям развития общества... Провести значительную по масштабам децентрализацию – значит обеспечить живительный приток крови к капиллярам нашей политической и экономической системы»<sup>233</sup>.

Децентрализация управления образованием – это перераспределение функций и полномочий между центральными, региональными и местными органами управления. Это – расширение прав региональных и местных органов и самой школы, повышение их ответственности за порученное дело. Это – разрушение стереотипа единообразия, «монолитности» управленческой системы, установка на ее гибкость, многообразие и вариативность в зависимости от местных условий. Тяга к «монолитности», которая все еще продолжает определять стратегию управления школой, – не более чем рудимент застойного, бюрократического мышления.

В деле децентрализации управления школой главная задача центральных органов управления – обеспечение необходимых условий для достижения уровня обязательных требований к образованию, для динамичного опережающего развития образовательной системы. Центральные органы направляют свою деятельность на выработку идеологии и стратегии развития системы непрерывного образования, определение ее приоритетов, на закладывание крупных социально-педагогических экспериментов и выращивание практико-ориентированной психолого-педагогической науки, на анализ общественного мнения и постоянное информирование общественности о состоянии, проблемах и перспективах развития образования.

Основное направление деятельности региональных и местных органов управления – развитие региональных образовательных систем с учетом общегосударственных требований, местных социально-экономических условий, национальных и культурно-исторических особенностей, сбалансированности различных видов образования и типов школ.

Эти органы управления решают задачи финансового, материально-технического и кадрового обеспечения региональной системы образования, координации деятельности всех ее компонентов, развертывания подсистемы переподготовки и повышения квалификации кадров. Они призваны обеспечивать защиту социальных прав граждан в области образования, вневедомственный подход к народному образованию, привлечение к нему общественных сил, поддержку и стимулирование педагогического творчества, поисковой и опытно-экспериментальной работы, активное проведение инноваций в массовую школьную практику.

Школьные коллективы и советы школ как органы школьного самоуправления получают самые широкие полномочия в организации жизнедеятельности школы. Они несут ответственность перед

---

<sup>233</sup> Горбачев М.С. О ходе реализации решений XXVII съезда КПСС и задачах по углублению перестройки // Материалы XIX Всесоюзной конференции Коммунистической партии Советского Союза. М., 1988. С. 55–56.

обществом и государством за реализацию прав личности учащегося на образование, соответствие форм педагогического процесса возрастным психофизиологическим особенностям детей, их склонностям, способностям и интересам, за полноценное освоение учащимися уровня обязательных требований к образованию.

Создание демократической, общественно-государственной системы управления народным образованием – один из решающих факторов обновления школы, реальный шаг к воплощению в сфере образования идеи о необходимости перехода от власти для народа к власти самого народа.

### ***Приоритетное финансирование и финансовая самостоятельность школы***

Государство, которое экономит на образовании, обречено вечно догонять. В цивилизованном обществе образование – важнейшая социальная и экономическая программа. Уровень и качество образования в конечном итоге определяют уровень благосостояния страны. Именно поэтому капиталовложения в образование принято считать наиболее выгодными. Вклад в образование – самая гуманистическая из задач экономики. Это вклад в человека, в раскрытие его потенциальных возможностей, в формирование важнейшего стратегического ресурса страны.

Нам еще предстоит осознать, что «совокупный человеческий интеллект чем дальше, тем больше становится главной производительной и вместе с тем творческой силой культуры и цивилизации». Предстоит понять, что «к интеллекту пора начать относиться как к главному ресурсу человечества... как к важнейшей ценности и цели развития общества»<sup>234</sup>, а не только как к средству решения возникших и назревающих проблем.

Экономически абсурдно вкладывать средства в промышленные предприятия, сельское хозяйство, науку, скупаясь на финансирование образования людей, которые будут трудиться в этих отраслях. К чему это приводит, нам показала «экономная экономика» прошедшего 20-летия. Мы не настолько богаты, чтобы экономить на образовании. Тем более что человечество пока еще не придумало дешевого качественного образования.

За последние 30 лет доля национального дохода, направляемая на нужды образования, снизилась с 10 до 7,2%. Темпы ресурсного обеспечения образования отстают от финансирования материального производства в десять раз. В сфере экономики образования мы стали безнадежно проигрывать развитым странам мира. «Экономия» в этой сфере оборачивается невосполнимыми материальными и интеллектуальными потерями, оценить которые, даже приблизительно, невозможно.

Если мы хотим действительного обновления нашей страны, выхода ее на самые передовые рубежи в мире, нам необходимо поставить образование в систему приоритетов, отказаться от остаточного его финансирования, увеличить долю общественного труда, вкладываемого в образование.

Столь же необходимо пойти на децентрализацию расходов на образование и решительное финансовое раскрепощение школы.

Определять сумму расходов на образование должны не только центральные, но и местные органы Советской власти. Следует отказаться от практики изъятия и возгонки в централизованный бюджет той части прибыли предприятий, которая впоследствии входит в расходы на образование. Эти средства могут быть переданы непосредственно местным органам власти. Местные Советы народных депутатов вправе также пересмотреть вопрос о размере платы за трудовые ресурсы, оговоренной в Законе о государственном предприятии, переадресовать на нужды образования часть налога с кооперативных объединений, лиц, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью, и т.д.

Важнейшая задача Советов народных депутатов и советов народного образования – формирование регионального фонда развития народного образования путем привлечения местных и отраслевых средств, взносов предприятий, учреждений и отдельных граждан, создания собственной производственной сферы образования и пр.

Финансовое раскрепощение школы должно идти по двум линиям: предоставление ей права самостоятельного использования выделяемых бюджетных ассигнований и права формирования собственного школьного фонда, средства которого расходуются по усмотрению совета школы.

Сегодня школа в использовании своего бюджета связана по рукам и ногам. Этот бюджет разложен по цементированным сотам сметы статей расхода, которые исключают всякую возможность разумного финансового маневра. Но жизнь не укладывается в соты. Она требует динамичного реагирования, оперативных решений, предприимчивости.

---

<sup>234</sup> Зинченко В.П. Человеческий интеллект и технократическое мышление // Коммунист. 1988. № 3. С. 96.

Школа должна иметь право самостоятельно разрабатывать смету в пределах выделенных ассигнований, определять статьи или программы расходов по ней, предусматривая обязательное выделение нормативных расходов по фонду заработной платы и социальному страхованию школьных работников, питанию детей и амортизационным отчислениям.

Школа вправе самостоятельно приобретать и арендовать необходимое оборудование, заключать трудовые договоры на различные виды работ, пользоваться банковским кредитом, составлять штатное расписание и устанавливать заработную плату школьным работникам в зависимости от объема и качества их труда. Заработная плата может начисляться по двум каналам: из государственных ассигнований – в пределах вилки должностных окладов – и из средств собственного фонда школы.

Собственный школьный фонд формируется из следующих основных источников: отчислений из местного бюджета на программу развития школы; целевых вложений министерств, отраслевых ведомств, базовых и других предприятий, государственных учреждений, вузов, общественных организаций, объединений, кооперативов и т.д.; добровольных взносов родителей и других граждан; доходов от оказания школой платных услуг, в том числе от сдачи в аренду школьных помещений и сооружений, инвентаря, оборудования и других ресурсов; доходов от хозяйственной деятельности самой школы (школьных хозяйств, объединений, цехов, ученических производственных бригад и кооперативов и др.).

Финансовые средства школы должны находиться в полном ее распоряжении и не подлежать изъятию. Совет школы может концентрировать эти средства на ключевых направлениях ее развития, создавать на договорных началах – с другими школами, внешкольными и научными учреждениями, государственными и кооперативными предприятиями – различные межшкольные комбинаты, курсы, учебно-производственные и хозяйственные объединения, школьные кооперативы.

Все это высвободит школу из паутины бесчисленных финансовых инструкций и нормативов, позволит ей распрямить плечи, даст мощный импульс ее развитию.

### ***Педагогическая наука и перестройка школы***

Перестройка школы будет постоянно пробуксовывать, если в ближайшее время не развернется процесс всестороннего обновления педагогической науки. Педагогическая наука призвана в полной мере раскрыть потенциал школы, обеспечить ее опережающее развитие, рост интеллектуальных и нравственных ресурсов общества. Ей предстоит сыграть роль «двойного архитектора» – разрабатывать стратегию и тактику обновления школы и тем самым способствовать обновлению общества.

Первые и необходимые условия для этого – утверждение нового педагогического мышления, свободного от схоластики, начетничества и догматизма; отказ от приспособляющейся и приспособляющейся педагогики ради педагогики развивающей и развивающейся, от педагогики безличностной и «бездетной» ради педагогики, раскрывающей способности личности, педагогики сотрудничества; преодоление отчуждения педагогической науки от школы, общества, культуры, от самих работников этой науки; понимание истинной роли и места школы в общем процессе воспитания и развития личности, в реализации потребностей, выдвигаемых социальным и научно-техническим прогрессом.

Педагогическая наука должна решительно переориентироваться на актуальные и перспективные потребности развития образования, на обеспечение органического единства теории и практики. Это требует не только создания практико-ориентированной науки, но и повышения «наукоемкости» и «культуро-емкости» педагогической практики.

В современных условиях ближайшими задачами практико-ориентированной педагогической науки являются: научно-методическое обеспечение системы непрерывного образования и сбалансированного развития ее отдельных звеньев; конструирование и выращивание на экспериментальной основе нового содержания образования и перспективных педагогических технологий с учетом национально-культурных традиций и мировых достижений; внедрение инновационных разработок в педагогическую практику; создание системы постоянного обновления образования; организация и научное обеспечение психологической, диагностической, коррекционной и профориентационной служб в школе, разработка содержательных критериев оценки деятельности школы, формирование научных основ обновления педагогического образования.

Решение всех этих задач не исключает, а, напротив, предполагает развитие фундаментальных научных исследований.

Первостепенная задача педагогической науки сегодня – ее включение в общее движение наук о человеке, в комплексное человекознание, восстановление и развитие богатейшей отечественной традиции «педагогической антропологии» как фундамента педагогической теории и практики. Педаго-

гической науке предстоит повернуться лицом к человеческой личности, к сложному и противоречивому миру детства, отрочества, юности.

Необходимо существенно интенсифицировать развитие педагогической науки, что предполагает прежде всего создание и развитие фонда живого педагогического опыта как базы педагогической теории; обновление и обогащение методов и процедур научно-педагогических исследований; отход от экстенсивного накопления разрозненного, теоретически не освоенного материала; углубление интеграции педагогических знаний и включение их в целостную теоретическую систему; широкое развертывание междисциплинарных исследований, разработку пограничных, «стыковых» областей научного знания; формирование эффективной системы координации научных исследований в стране и в рамках международного сотрудничества. Все это положит основу для создания *опережающей педагогической теории*, обладающей прогностической и действенной преобразующей силой.

Решению этой задачи будет способствовать также углубленное изучение и обобщение мирового и исторического опыта развития школы и педагогики, устранение негативистского подхода к мировому педагогическому опыту, его односторонней интерпретации и примитивизации, тенденций самоизоляции от мирового педагогического процесса.

Историко-педагогическим исследованиям предстоит раскрыть преемственность традиций и новаторства в педагогике, очистить историко-педагогическое знание от деформаций, воспитать историческое сознание и педагогическую культуру у современного педагога, научить его исторически мыслить, дать ему реальные знания, необходимые для решения современных проблем.

Важнейшая роль принадлежит педагогической науке в деле педагогизации общества и педагогического всеобуча. Эта задача приобретает особую актуальность в условиях демократизации школы, подъема общественно-педагогического движения, широкого привлечения общества к управлению народным образованием. Педагогическое самосознание, педагогическая культура общества становятся сегодня одним из основных гарантов необратимости перестройки школы.

Перестройка педагогической науки, ее целенаправленная работа на школу могут быть обеспечены только при переходе на принципиально новые формы организации и финансирования педагогических исследований, при создании мобильных научно-организационных структур (учебно-научных комплексов, научно-производственных педагогических объединений, временных исследовательских коллективов, школ-лабораторий, региональных экспериментальных площадок и т.д.), при введении хозяйственных отношений, конкурсной основы финансирования научных разработок.

Непременное условие обновления педагогической науки – ее демократизация, создание механизма управления наукой, способного обеспечить динамичное развитие исследований, раскрыть и мобилизовать научный потенциал лучших педагогических сил страны.

Педагогическая наука не может полнокровно развиваться в замкнутом пространстве, в изоляции от учительства, общества, от «большой науки» и культуры. Она должна преодолеть устойчивую тенденцию к самообслуживанию, стать открытой системой, вбирающей в себя и развивающей все перспективные общественно-педагогические идеи и начинания. Только тогда она сможет работать на школу в полную силу.

#### **Обновление школы – это путь:**

от бесправного, забитого, социально инертного учителя – к учителю социально защищенному, творческому, лидирующему в перестройке;

от ведомственного самовластия – к народовластию в школе;

от экономии на образовании и финансового закрепощения школы – к ее приоритетному финансированию и экономической самостоятельности;

от «бездетной» и бесплодной педагогики, огражденной от жизни надолбами догматизма, начетничества и консерватизма, – к педагогике развития личности, педагогике творчества и социального созидания.

#### **4. Школа в системе приоритетов перестройки**

Успех перестройки обусловлен прежде всего правильностью выбора ее приоритетных направлений. Ключевой критерий, определяющий эту приоритетность, – обеспечение поступательного, необратимого характера процесса обновления общества.

Центральный момент этого обновления, общий его знаменатель – человек. Перестройка ставит задачу реализации гуманистической сущности социализма, перенесения центра тяжести всей общественной жизни с обслуживания сложившихся социальных структур, с преимущественного производ-



ства вещей на «производство» образования, самого человека. В этом смысле мерилom деятельности всех социально-экономических институтов выступают их человекообразующие функции.

Перестройка осуществляется для человека и усилиями человека. Каким будет этот человек, его нравственный, интеллектуальный, культурный потенциал, – от этого в конечном счете зависит судьба страны, будущее мирового сообщества. Но человек, как известно, родом из школы.

Новая школа – реальный прообраз нового общества и одновременно один из наиболее надежных механизмов его становления. Она утверждает самоценность человеческой личности, приоритет нравственно-духовных ценностей, укрепляет основы народовластия. Она закладывает гарантии необратимости обновления.

Школа не только стоит у истоков перестройки. Перестройка должна ежечасно рождаться в ней.

Именно поэтому **опережающее развитие образования – приоритетное направление перестройки**. Оно в решающей мере определяет глубину и масштабность обновления страны, политических, социально-экономических и культурных сдвигов. Только динамично развивающаяся школа может стать мощным фактором развития общества и человека.

### **Ключевые направления предстоящей работы<sup>235</sup>**

Как показывает сегодняшнее наше собрание, августовские педсоветы постепенно начинают менять свой характер. От парадных и звонких отчетов, от ценных и еще более ценных указаний мы переходим к трезвому осмыслению пройденного пути и тех дел, которые нам предстоят. Мы переходим от педагогических парадов к действительно педагогическим советам, от начальственных монологов к конкретному, заинтересованному диалогу.

Мы с вами пережили сложный, ответственный и интересный год. Он был самый яркий за последние десятилетия. Было все: и надежды – появление новых документов, съезд; и ожидания – что вот-вот все это войдет в жизнь; и разочарования – от того, что перестройка школы замедлялась, что ситуация постоянно зависала.

*Но было и другое – главное: серьезная, интенсивная внутренняя работа.* И если год назад сторонников идеологии коренного обновления школы было не так уж много, то сейчас значительно шире стал и «круг этих революционеров», и теперь не так уж далеки они «от народа». Ибо существенно активизировался не только учительский народ, но даже очень многие из управленцев различных звеньев.

Прошедший год войдет в историю отечественной школы как год начала ее обновления. И будущие аспиранты напишут в своих диссертациях, а историки – в своих учебниках, что летом 1989 г. появились, наконец, документы, открывающие новую страницу истории нашей школы.

И все же сегодня еще рано заявлять, что перестройка пошла в школе. Лед еще только-только тронулся.

Что мы сегодня переживаем в школе: революционное обновление? очередную косметическую реформу? или застой? Как ни парадоксально – и то, и другое и третье. Предстоящий год покажет, какая из этих тенденций возьмет верх. А это зависит от самоопределения каждого из нас, от тех действий, которые мы предпримем.

То, что мы переживаем революционное обновление – бесспорно. Впервые предпринята серьезная попытка радикального и комплексного пересмотра школьного дела.

Реформы обычно идут в рамках существующей системы, не касаясь ее основ. Ни одна из предшествующих школьных реформ не затрагивала правовой, экономической, организационно-управленческий фундамент школы, корневые проблемы содержания образования, организации образовательного процесса. Но сегодня пересматриваются и меняются все эти корневые проблемы. И пересматриваются в контексте общей правовой, политической и экономической реформ.

То, что этот пересмотр пытаются свести к очередным косметическим реформам – также бесспорно. Например, при движении нового Положения о средней школе по аппаратным каналам в него пытались внести такие поправки, которые делали его бесплодным.

То, что мы все еще пребываем в застойном состоянии вряд ли нужно доказывать. Подавляющая часть школ перестройку видела только в кино. Впрочем, и в кино тоже не видела.

---

<sup>235</sup> Выступление на Московской августовской конференции в Колонном зале Дома Союзов 29 августа 1989 г. (стенограмма).

Все это в значительной мере отражает общую ситуацию в стране. Но фатальной безысходности, о чем нередко многие катастрофически восклицают, я лично в этом не вижу. Так же как не вижу причин впасть в панику от того, что неясностей в деле перестройки школы, как говорят, стало не меньше, а больше. Это закономерно: во-первых, любое начало дела рождает вопросы и, во-вторых, в нас прорезалась способность ставить эти вопросы.

Сегодня я хотел бы обратить ваше внимание на четыре ключевых направления предстоящей работы по перестройке школы, образования.

**Первое направление: включение сферы образования в общую правовую реформу.** И прежде всего подготовка новых Основ законодательства по народному образованию.

Существующее образовательное законодательство имеет традиционный для законодательных документов предшествующих лет декларативный характер: в нем собственно нет прав, есть лишь набор лозунгов и общих слов, пожеланий. Реальная сфера права отдана ведомственному нормотворчеству, подзаконным актам, которые наглухо спеленали школу.

Отсюда *первая задача* новых Основ законодательства по народному образованию – перемещение сферы школьного права из подзаконных актов в закон.

*Вторая задача* – полное и отчетливое отражение в школьном законодательстве идеологии обновления школы, равно как и общих новых идей – политических, экономических, правовых реформ.

*Третья задача* – разрешительный, а не запретительный характер законодательства о народном образовании. Его цель не сдерживание, а стимулирование творчества, раскрепощение школы.

Наконец *четвертая задача* – демократизация и децентрализация правовых отношений в сфере образования. Это означает: передачу регионам, республикам, всей полноты полномочий, по организации и развитию регионально-национальных образовательных систем; передачу местным органам и самой школе права и ответственности в деле организации образовательного процесса.

*По существу, это – новая концепция образовательного законодательства.* Соответственно меняется и структура законодательства.

Что же касается нового Положения о средней школе, то его надо решительно проводить в жизнь, а не стопорить постоянными, затянувшимися схоластическими спорами. Например, причитаниями по поводу того, что мы отходим от единой трудовой политехнической школы. Не отходим, а приходим. Ибо такая школа осталась только в декларациях и застывшем воображении теоретиков застойной педагогики. В реальности же единая школа стала унитарной, трудовая – профессионализированной, политехническая – технократической.

Вскоре Положение о школе перестанет быть Временным, но останется Примерным. Это имеет принципиальное значение, ибо открывает путь для многообразия школы – по целям, содержанию образования, внутреннему устройству школы.

**Второе направление: включение школы в общую экономическую реформу.**

На секции московских управленцев было замечено, что мы впервые в образовании начинаем сознавать, что экономика образования – основа образовательной политики.

Не случайно почти треть Временного Положения о школе и значительная часть Концепции общего среднего образования посвящены раскрытию новой экономической модели школы, ее нового экономического механизма. Впервые в документы о школе вводится само понятие экономика образования.

Мы многократно заявляли о необходимости преодоления остаточного принципа финансирования народного образования, о его приоритетном финансировании. Но мы понимаем финансовые трудности государства и потому не можем рассчитывать на полное удовлетворение потребностей школы.

В этой связи я хотел бы подчеркнуть *значение нового экономического механизма*, разработанного ВНИКом «Школа», который достаточно хорошо известен, поскольку подробно описан и в нормативных документах о школе, и в ряде специальных брошюр, вышедших большим тиражом.

*Во-первых*, новый экономический механизм широко раскрывает внутренние ресурсы школы.

*Во-вторых*, что не менее важно, дает ей экономическую самостоятельность, делает ее хозяином в организации образовательного процесса.

*В-третьих*, наконец, он позволяет в перспективе выйти на новую систему оплаты труда учителя.

В отработке нового экономического механизма в Москве уже сделаны серьезные шаги. Есть реальный и плодотворный опыт в Ленинском и Первомайском районах.

**Третье направление: включение школы в общую политическую реформу** – утверждение принципов государственно-общественного управления народным образованием.

Пока еще лозунг «Вся власть советам!» останавливается на пороге школы. Многие директора и управленцы еще не осознали, как преломляются в школе, в образовании принципы разделения властей, которые положены в основу политической реформы. А многие попросту не хотят делиться ни с кем привычной и бесконтрольной полнотой власти школьного околоточного.

Управленцам, в том числе и директорам школ еще предстоит осознать, что перестройка меняет их задачи и функции. Это раньше было – «тащить и не пущать». Сейчас настоящий управленец становится «агентом», воспитателем демократии. Он в какой-то мере, как и демократическое государство в целом, как бы обобществляет самого себя, вводит общественное управление школой. Это нелегкая и личностная, и социальная задача. И потому предстоит серьезная работа по разворачиванию Советов школ. Как и по выращиванию Советов по народному образованию.

Вчера на педсовете в Севастопольском районе секретарь райкома отмечал, что общественность мало знает об этих Советах. Посему предстоит большая разъяснительная работа как среди общественности, так и среди педагогов. Надо понимать, что эти Советы – одно из лучших средств выращивания педагогической общественности.

Не менее важны шаги, которые предприняты в Москве по перестройке районных звеньев управления. Уже есть новые перспективные модели. Октябрьский, Ленинский, Свердловский районы создают принципиально новые управленческие системы.

И наконец, важнейшее значение для школы имеют предстоящие выборы в местные Советы. В них нужно создавать мощные образовательные группы. Именно от этого во многом будет зависеть судьба московских школ. Школы, учителя должны уже сейчас подумать о себе и принять самое активное участие в подготовке выборов в местные советы.

**Наконец, четвертое важнейшее направление: разработка и введение в школу нового содержания образования.**

Здесь огромный фронт работ: расчистка программ и учебников от лишнего и устаревшего материала; отработка и введение новых курсов – дифференцированных и интегративных; становление содержания образования новых типов школ; переход на работу по новому базисному учебному плану и многое, многое другое.

**Обновление содержания школьного образования** – это самая трудная и самая важная работа, которая *представляет собой существо реформирования школы*. Она уже разворачивается в Москве. Но сделать ее можно только в сотрудничестве науки и практики. В Москве для этого есть все возможности.

Со своей стороны, мы предприняли шаги к реализации идеи этого сотрудничества, и не только в сфере содержания образования, во ВНИКе «Москва», который ставит перед собой и разработческие, и внедренческие задачи, и задачи мобилизации творческого потенциала учительства, и задачи отработки модели повседневной совместной деятельности ученых и практиков – не «сверху вниз», а «вместе».

Цели ВНИКа «Москва» – как подъем массовой школы, так и обеспечение прорыва на отдельных направлениях за счет поддержки инновационных школ.

**И последнее.** Я глубоко убежден, что Москва может стать творческой лабораторией новой школы, ее испытательным полигоном. Для этого у вас есть три главных условия: 1) заинтересованные и опытные управленцы; 2) творческий потенциал учителей; 3) крупные научные силы.

Известно, что новый учебный год объявлен годом «Сельской школы». И я хотел бы просить московский горком партии и Моссовет подумать о том, чтобы в Москве сделать этот год – *годом московской школы*.

Чтобы перевести заботу о школе с трибун заседаний и педсоветов в реальное повседневное дело.

Чтобы показать и доказать, что именно в условиях перехода на хозрасчет и самоуправление можно преодолеть остаточное финансирование школы.

Пусть Москва в этом отношении будет действительно образцовой. Она должна вывести образование на планку высших нравственных, политических, экономических, социальных приоритетов.

## **На обочине не выжить<sup>236</sup>**

*Среди тревог нашего времени тревога о школе – одна из самых острых. С предельной открытостью это чувство выразило письмо народных депутатов СССР «Из штопора школа не вышла» (Правда, 5 марта с.г.). Факты, которые в нем приводятся, вне сомнений.*

*Тем не менее ситуация, сложившаяся в народном образовании, достаточно противоречива, вызывает немало вопросов.*

*О причинах пробуксовки школьной перестройки, путях ее преодоления корреспондент «Правды» О. Матягин беседует с руководителем ВНИКа (временного научно-исследовательского коллектива) «Школа» Академии педнаук Э. Днепровым. Коллектив этот известен новаторскими исследованиями проблем обновления образования.*

**– Эдуард Дмитриевич, согласны ли вы с заключением, высказанным в обращении народных депутатов?**

– Безусловно. В нем боль за школу, за обочинное положение образования в обществе и государстве. Это, если хотите, и есть первопричина создавшегося положения, резкого падения престижа образованности, знаний. Обочина внушает униженное чувство периферийности, лишает учителя перспективы, ставит его вне развития. Но, кроме общих явлений, названных депутатами, я бы обозначил еще по меньшей мере пять основных причин «внутриотраслевого» свойства, обуславливающих сегодня пробуксовку школьной перестройки.

Первая – правовое двоевластие в школе. И новое, принятое Гособразованием СССР Временное положение о школе вроде бы действует, и старый устав школы 1970 г., утвержденный Совмином СССР, не отменен. А это удобный повод для саботажа нового положения, которое во многих местах попросту не работает.

Также фактически не работает и «сердечное согласие» двух ведомств – Гособразования и Минфина относительно юридической правомочности Положения о школе и предусмотренного им нового хозяйственного механизма школы. Местные финорганы его в расчет не берут. Вот и бейся здесь головой о финансовый лед. К тому же опытные функционеры Госплана порешили ввести новый хозяйственный механизм школы в качестве эксперимента лишь на один год. Ну скажите, найдется ли такой суперрисковый директор школы, который пойдет на запуск новых экономических рычагов, чтобы через год его раскулачили?

Не найдется. Кстати, и из-за отсутствия реального кадрового обновления в системе управления образованием. Здесь старые кадры по-прежнему «решают все». Управленческая пробка между волнами обновления, идущими «сверху» и «снизу», до сих пор определяет погоду в школе. Она усердно продолжает воспроизводить застой, и, может быть, только новый состав республиканских и местных Советов позволит наконец эту пробку раскупорить.

Продолжается хронический паралич официальной педагогики. В педагогической науке все более крепнут новые, свежие силы, работающие рука об руку со старой научной гвардией. Но позиции «твердокаменных» все еще сильны. Административная педагогика переживает те же конвульсии, что и породившая ее административно-командная система. Идет борьба за выживание. Окапываются последние рубежи. Ставятся надолбы и колючая проволока отживших догм. Усиливаются мифологическая самонаркотизация, самовозбуждение. И это понятно. Ведь временами кажется, что «забрежневело» на горизонте.

Но более всего беспокоит начавшееся кое-где отчуждение учительства от перестройки, в том числе и от перестройки образования, ослабление учительского движения. А ведь именно оно наряду с прессой было ведущим фактором обновления образования.

К тому же в среде «педагогической аристократии» усиливается тоска по прошлому безмятежью. Все чаще раздаются скорбные голоса, что «хочется ясности и определенности», что «массовый учитель» не готов к переменам, он «чувствует себя плохо». Отчего? Оттого, что уже не тепло и не сыро?

Подобные настроения – одно из проявлений педагогического неоконсерватизма. Защитной реакции от нововведений. Под эту защитную реакцию подводятся всевозможные практические и теоретические доводы – об издержках демократизации школы, о том, что, мол, сегодня «безвременье», «знамена зачехлены» и т.д. Полноте. Зачехлены ли? А может быть, они впервые очищаются от грязи? Мне лично близка другая позиция, заявленная одним из новых руководителей Идеологического отдела ЦК КПСС В. Рябовым: «Всесторонняя демократизация учебно-воспитательного процесса, всей жизни учебных заведений – огромный и, пожалуй, самый действенный резерв перестройки образова-

<sup>236</sup> Правда. 1990. 20 марта.

ния». Эта позиция важна чрезвычайно. Ведь совсем недавно именно здесь, в бывшем отделе науки и учебных заведений ЦК партии, стоял центральный пульт торможения школы.

– **Многие полагают, что сегодня главное – выбить деньги на образование. Что вы об этом думаете?**

– Деньги решают многое, но далеко не все. Я рискну даже сказать, что сегодня не деньги главное. По существу, здесь, как и в аграрном секторе, мы имеем *два принципиально различных подхода. Первый*, ресурсный, экстенсивно-административный, при сохранении старых производственных отношений в селе (школе) и старой модели самого села (школы). *И второй*: социально и экономически интенсивный, нацеленный на преобразование и этих отношений, и этих моделей.

Ресурсный подход (при всем том, что деньги школе необходимы) может привести, если им ограничиться, к консервации перестройки образования, ибо при этом игнорируются, не включаются важнейшие внутренние механизмы перестройки. А может стать и способом оправдания бездействия: не дали денег, и все. Запуск же внутренних механизмов, направленных на изменение отношений в сфере образования и самой новой модели образования, позволяет и здесь задействовать *главный ресурс перестройки – свободу*.

Школе необходимы сегодня: экономическая свобода, свобода самоуправления, свобода учительского творчества, свобода в делах и мыслях. «Мы вернули на знамена социализма лозунг "Свобода" в самом широком, всеохватывающем значении этого слова», – говорил М.С. Горбачев в заключительном слове на II Съезде народных депутатов. Так давайте же вернем его и на знамена нашей школы. И не только в нашей Концепции общего среднего образования, в Положении о школе – там это уже есть. Но и в реальной жизни.

– **Согласен. И все-таки как вывести школу из-за черты бедности? Укрепить ее материальное положение. Всем ясно, что от этого напрямую зависят научно-технический прогресс и уровень культуры общества.**

– На мой взгляд, финансовые рычаги подъема школы тесно связаны с утверждением приоритетного значения образования. И они вовсе не сводятся к прямым вложениям в школьное дело. Они многообразны. Это прежде всего разумная налоговая политика, поощряющая, как это делается во всем мире, отчисления на образование и культуру (и она не менее эффективна, чем прямые инвестиции); адресность налогов и целевое налогообложение в интересах школы; введение льгот на кредитование образовательных инициатив, на строительство объектов народного образования не из централизованных источников.

Наконец, нельзя забывать и о внутренних ресурсах самой системы народного образования. По подсчетам экономистов нашего коллектива, перевод школы на новые условия хозяйствования может увеличить ее ежегодный бюджет на 4–5 миллиардов рублей, то есть более чем на треть. Никто не подсчитывал, сколько могут дать структурные перестройки в образовании, например, упразднение «лежачих» вузов, объединение дневных и вечерних школ.

Важнейший и также выпущенный из виду источник связан с созданием новой для нас отрасли, которую можно было бы назвать образовательной индустрией и которая не только не потребует дополнительных затрат, но способна оказать оздоравливающее влияние на состояние финансов образования. Одна из болевых проблем сейчас состоит в необеспеченности образовательного рынка товарами и услугами. Только за подготовку к вступительным экзаменам в вузы население выплачивает около двух миллиардов рублей в год (основная часть этих средств, естественно, не облагается налогами). Не удовлетворен спрос и на книги для детей, для учителей, на педагогическую информацию и т.д. Существующая инфраструктура не позволяет предложить детям занятия по интересам в самых разнообразных сферах, создать эффективную систему поиска и развития дарований.

Опыт развитых стран свидетельствует, что рынок платных образовательных услуг может быть весьма обширным и приносить значительные доходы, основная часть которых опять же идет на нужды образования. Так не пора ли и нам наконец освоить этот опыт и приступить к созданию отечественной образовательной индустрии – системы общественно-педагогических разработческих центров, государственно-кооперативных предприятий по производству средств обучения, мастерских, небольших типографий в т.д. Все это может быть создано, как показывает опыт, достаточно быстро. Помимо прямых выгод для развития образования, образовательная индустрия способствовала бы и вовлечению в оборот денежных средств населения. И, главное – реальному привлечению широких слоев общества к нуждам и потребностям образования.

Такой могла бы быть программа ближайших сегодняшних мер в сфере экономики образования. Она помогла бы раскрепостить общественную инициативу, дать ей широкое поле деятельности.

– И тем не менее, несмотря на сохраняющиеся крепостнические, как вы говорите, условия жизни школы, мы уже сегодня отчетливо видим первые всходы подлинно свободного труда: экспериментальные площадки в образовании, авторские школы, новые типы учебных заведений – гимназии, лицей.

– Ярчайший пример – изменение педагогической, более того, нравственной ситуации во многих школах Москвы. В течение последнего года мы работали со многими управленцами, директорами и учителями московских школ. И получали при этом огромное удовлетворение. Свежесть мысли, нестандартность решений, неустранимость в достижении поставленных целей.

Именно эти силы, силы передовой педагогической практики сегодня, как и при первых шагах перестройки образования, несут бремя лидерства. Завтра они станут определяющими. Задача педагогической науки, равно как в школьной политике, – дать четкие ориентиры и надежную опору их движению.

– В этой связи большую роль может сыграть Платформа ЦК КПСС к XXVIII съезду партии, ее тезисы, определяющие перспективы развития народного образования. Как вы считаете?

– Важнейшее с этой точки зрения достоинство Платформы состоит в том, что вопросы образования, наряду с другими социальными проблемами, вынесены в ней на первый план. Это серьезный шаг в понимании того, что образование – мощный рычаг социально-экономического и духовного прогресса. Однако в образовательных тезисах Платформы пока еще немало декларативности, традиционных подходов, не хватает осмысления и обобщения новых идей. Сегодня мы располагаем возможностью закрепить в Платформе новую философию образования, отражающую ведущие идеи гуманного, демократического социализма. И на этом фундаменте выстроить новую образовательную политику, которая должна быть основана на общечеловеческих ценностях, на реализме, а не социальном мифотворчестве, на глубоком понимании значимости образования и закономерностей его развития.

### **Разморозить инициативу<sup>237</sup>**

*Школа не только зеркало, но и колыбель общества. И то, как она устроена, во многом определяет либо здоровье общества, либо его врожденные и наследственные пороки. Наша школа последних десятилетий усердно воспроизводила наследственные пороки. Она поставляла раздвоенному обществу людей с двойной моралью, двойным стандартом жизни. Одно – ритуальные действия в сфере официальной идеологии, другое – повседневное поведение и антиповедение в жестоких реальностях разлагающегося бытия.*

Любое общество формирует школу по своему образу и подобию. Обычно они идут нога в ногу. Даже к пропасти, как это было в годы застоя. Однако в периоды общественного подъема, как свидетельствует исторический опыт, школа может работать или с опережением, выступая одним из ведущих факторов социального развития, или с отставанием – и тогда она сдерживает, тормозит развитие общества, а подчас становится поперек его пути. Первые три года перестройки школа с завидным упорством работала в режиме отставания, что усугубляло и без того предельно обострившийся ее кризис.

Сегодня положение дел меняется. Школа начинает выходить из кризиса. Есть идеология и стратегия ее обновления, одобренная Всесоюзным съездом работников народного образования (декабрь 1988 г.). Есть – это самое главное – серьезные подвижки в школьной практике. Но есть и тот дефицит решительных действий, о котором говорилось на февральском (1990 г.) Пленуме ЦК КПСС. Мы пока все еще обитаем на острове дефицитов – культуры, образованности, профессионализма, собственного мнения, решительных действий, прочего всем известного дефицита. И дефицита демократии, о которой мы сейчас особенно много, с придыханием рассуждаем, нередко впадая в эйфорию.

Существуют истины, столь очевидные, что напоминать о них кажется неудобным. Одна из таких истин: учиться жить в условиях демократии, учиться самой демократии надо с детства. Сегодня это важнейшая задача школы. Но эта задача может быть реализована лишь при двух условиях – если школа перестанет быть страной антидетства и если она наконец решительно встанет на путь демократизации.

В последнее время в педагогических кругах все чаще возникают споры о демократизации образования, все громче раздаются голоса о ее «издержках», «деформациях» и пр. «Деформации» усмат-

<sup>237</sup> Правда. 1990. 28 июня.

риваются, например, в том, что демократизация в школе «больше политическая, чем педагогическая».

«Деформации» видят также в том, что в вузах введено свободное посещение лекций, что в школах отменены оценки по поведению и прилежанию, характеристики и прочее, то есть в том, что из рук педагогов убрали современную разновидность розог. Раздаются даже гневные обвинения в адрес Гособразования, что оно тем самым «разваливает» школу, вбивает клин между преподавателями и учащимися. Но вопрос: какую школу «разваливает»? Школу-казарму? А вы хотите сохранить ее? Между такими учителями и детьми я бы не только «клин» вбивал, но ставил бы китайскую стену. Что же касается свободного посещения лекций студентами, то недавно на конференции в Филадельфии после, мягко говоря, скучнейших докладов некоторых наших профессоров один американский коллега заметил, что теперь он наконец понимает, почему значительная часть советской профессуры выступает за сохранение лекционного крепостного права.

Лично я полагаю, что запугивание «издержками» и «деформациями» – не более чем стремление уйти от демократизации образования, что процесс этой демократизации пребывает все еще в зародышевой стадии, что мы даже еще не осознали, в чем, собственно, существо этого процесса.

Между тем **демократизация – главное, ключевое условие обновления образования**. Она охватывает все уровни образовательной системы – от государственных структур до школьного класса, и на каждом из них имеет свою, четко выраженную направленность. **Это – монополизация и многоукладность образования** (устранение единовластного господства государства и ведомства, в образовательной сфере вместе с ее тотальным единообразием). **Децентрализация** – предусмотренная законом полная передача власти республикам, с делегированием властных полномочий не «сверху вниз», как мы привыкли, а «снизу вверх». **Регионализация** – создание региональных образовательных систем и программ – и **муниципализация образования** (передача непосредственного управления школьным делом органам местного самоуправления). **Автономия школы**, основанная на ее экономической самостоятельности, и ее право на национальное самоопределение, наконец, альтернативность образовательных систем и структур, подходов к их построению.

Обозначу пунктирно лишь те из перечисленных социально-педагогических условий, уровней демократизации образования, которые еще только всходят в государственном и общественно-педагогическом сознании. Только пробиваются, но именно они определяют в первую очередь лицо новой образовательной политики.

Основная причина несостоятельности прежних школьных реформ заключалась в том, что они не касались главного – экономических оснований школы, не затрагивали «отношений собственности». Сегодня есть реальная возможность их затронуть. Многоукладная экономика, естественно, рождает многоукладную школу. Этому способствует и отказ от политического тоталитаризма, имперских стереотипов, идеологических догм.

Но все это – еще в потенции. Пока же мы по-прежнему, как от огня, шарахаемся от общественных и кооперативных школ. И от мысли об аренде школы, профтехучилища, дошкольного и внешкольного учреждения и т.д. Хотя ни монополизация образования, ни его многоукладность не снимают подлинно просвещенного влияния на него государства. Государство оставляет за собой главный рычаг его развития – определение государственного минимума (стандарта) образования.

Несмело мы сейчас начинаем говорить и о муниципализации образования. Хотя это требование было сформулировано еще в «Материалах по пересмотру партийной программы» в апреле–мае 1917 г. Пункт 16 этой программы предусматривал: «Передачу дела народного образования в руки демократических органов местного самоуправления...» И даже – «устранение центральной власти от всякого вмешательства в установление школьных программ и в подбор учительского персонала; выборность учителей непосредственно самим населением и право населения отзываться нежелательных учителей...» Эти требования ряд педагогических деятелей считает экстремистскими. Полтора года назад при обсуждении на коллегии Гособразования подготовленных нашим коллективом Концепции общего среднего образования и нового Положения о школе, авторы параллельной концепции, выдвинутой Академией педнаук, называли экстремистским даже требование создать Советы школы. И особенно включение в их состав учащихся. А ведь такие советы создавались еще в 1918 г. Положением о единой трудовой школе.

Необходимейшее условие демократизации школы – **преодоление ее денационализации**, насаждавшейся десятилетиями. Вненациональное никогда не было народным.

Школа неотрывна от национальной почвы. Она формирует и хранит национальную культуру, переплавляя два встречных потока – обогащение национального общечеловеческим и общечеловеческого национальным. Длительное время усреднение и единообразие школы, отражавшие общие де-

формации национальной политики, сдерживали плодотворность этих потоков. Многие национальные школы теряли свое лицо. И одновременно беднее становился спектр отечественной многонациональной культуры. Национальное нивелирование образования тормозило рост национального самосознания, накапливая вместе с тем негативные явления в сфере межнациональных отношений.

Особенно мы преуспели в выкорчевывании национальных корней российской, и в частности русской, школы. В нашем восприятии она попросту перестала быть национальной. Великая история великого народа произвольно кроилась ножницами обществоведов, из нее вырезались не только отдельные имена и события, но и целые эпохи. Великий и могучий русский язык с засушенных страниц бездарных учебников представал бюрократическим эсперанто. Пустыми глазницами школьной словесности тягостно смотрела на нас оскопленная русская литература, русская культура.

Наша народная российская земская школа гнила на глазах вместе с российским селом. И сегодня вместе с селом нам предстоит всем миром поднимать ее.

Национальное самоопределение школы – необходимое условие ее развития и в то же время один из наиболее действенных факторов гармонизации межнациональных отношений, утверждения духовного братства народов нашей страны.

Наконец, принципиальным шагом новой образовательной политики должно стать признание *альтернативности*, плюрализма в образовании. Мы уже осознали, с огромным опозданием, необходимость вариативности образования и его структур в определенной образовательной системе. Теперь предстоит набраться смелости и признать право на альтернативность самих этих систем и структур. Это тоже – «цветы запоздалые», поскольку такая альтернативность уже существует, и во многих видах. И будет все быстрее расти. Свидетельство тому – хотя бы широкая альтернативная программа защиты детства, выдвинутая Советским детским фондом.

Не менее важны, чем названные выше социально-педагогические условия демократизации образования, ее внутренние, собственно *педагогические факторы*: изменение самой сути педагогических отношений, всесторонне раскрытое в педагогике сотрудничества; глубокая дифференциация образования при сохранении его стержневого – базового компонента; новые принципы построения содержания образования с выделением трех полноправных его составляющих – союзно-республиканской, республиканской и школьной, как это предусмотрено новым государственным базисным учебным планом школы; открытость образования, школы, педагогического мышления.

Многолетняя самоизоляция нашего общества породила закрытые, замкнутые в себе экономику, культуру, образование. Эта отторженность вкупе с идеологическим самопоеданием и привела нас к экономической деградации, к существенному падению культуры и образования. Закрытое образование консервативно по своей сути. Не способно к развитию. Пора снять проржавевшие идеологические шлагбаумы, открыть образовательные границы, интернационализировать образование, обернуть его лицом к общечеловеческим ценностям и достижениям мировой культуры.

Таковы основные грани процесса демократизации образования, раскрывающего огромные, по сути неисчерпаемые ресурсы его развития. Только разморозив этот процесс, на мой взгляд, мы сможем по-настоящему обновить школу, создать условия для опережающего развития образования.

## **Четвертая реформа**

### **ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ПО ИСТОРИИ СОВРЕМЕННОСТИ<sup>238</sup>**

*Известно несколько стадий преодоления кризиса, в том числе в образовании. Его осознание – первый и немаловажный этап. Отказ от той школьной политики, которая привела к развалу школы, и выработка стратегии обновления – следующий шаг. Наконец, реализация этой стратегии – решающая стадия преодоления кризиса. Через нее мы сейчас и проходим. Другое дело – как. Но все-таки это уже не кризис – пусть медленное, но выздоровление. Критическая черта пройдена чуть более года назад.*

#### **«Контрреформа»**

Когда наш коллектив разрабатывал Концепцию общего среднего образования, от нас решительно требовали сократить ее критическую часть, и даже убрать само слово «кризис». В конце концов договорились на компромиссе: «предкризисное» состояние школы. Пошли на это ради сохранения конструктивных идей, направленных на преодоление именно кризиса школы.

<sup>238</sup> Учительская газета. 1990. Июнь. № 25, 26.



Причины кризиса тоже были названы в концепции: тотальное огосударствление школы, изоляция ее от общества и превращение в закрытое, фактически режимное госучреждение; мифотворческая школьная политика, ставившая перед школой глобализированные цели – либо не реализуемые на данном этапе общественного развития (средний всеобуч, обучение шестилеток и т.д.), либо вовсе не свойственные общеобразовательной школе (массовая профессиональная подготовка учащихся); лагерно-казарменный дух и строй школы, ее установка на предельную унификацию и денационализацию; подавленность учительского творчества, инициативы; летаргия официальной педагогической науки и многое другое. Все это усугублялось регрессивным финансированием образования, резким снижением его социального статуса.

В итоге мы умудрились превратить школу из движущей силы общественного развития в фактор регресса, в средство перманентной чистки нации путем всеобщего ее заравнивания и осреднения, подрезания ее интеллектуальных корней.

Школьная реформа 1984 г. не только не устранила, но и усугубила кризис школы. По существу, ее даже нельзя назвать реформой, ибо ей не предшествовали трезвый, критический анализ школьного дела в стране, разработка механизма предстоящих преобразований, их экономических, правовых, педагогических и организационных основ. Школе был предложен по сути набор случайных, частичных косметических мер. Возьмем, к примеру, повышение зарплаты учителям. Могло ли оно остановить отток кадров? При сохранении казарменного строя школы лучшие учителя, не находя себе применения, продолжали уходить из нее.

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).

Когда три года назад в «Правде» я предложил реформировать школьную реформу, это был не более чем традиционный для нас эвфемизм. Но другого, увы, сказать тогда было нельзя: ни функциональное, ни общественное сознание не были готовы к отказу от реформы 1984 г. Сегодня же пора, наконец, признать, что школьная реформа 1984 г. – очередная, третья по счету (после 1958 и 1964 гг.) псевдореформа, каждая из которых приводила к все большему дисбалансу школы, расширенному тиражированию ошибок и обострению школьных проблем, к упадку системы образования в целом.

**Подлинная дата рождения новой школьной реформы – 1988 г.** Она была подготовлена в два этапа. Политические ориентиры дал февральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС. Концепция и основные документы реформы, которые были разработаны силами специалистов, передовой педагогической общественности и прошли подлинное горнило общественного обсуждения, принял Всесоюзный съезд работников народного образования. В этом его основное, историческое значение. Это я заявляю не только как один из разработчиков реформы, но и как историк образования. Кстати, так считают и многие зарубежные специалисты по истории советской школы. Убежден, что к тому же мнению придет и наша просыпающаяся, стряхивающая официозные струпы история педагогики.

Характерно, что едва ли не первыми поняли значение новой школьной реформы наиболее ярые ее противники, окрестившие ее контрреформой – по отношению к 1984 г. По такому отсчету это действительно была контрреформа, но единственная в истории отечественной школы контрреформа со знаком «плюс».

Школьная реформа 1988 г. задумывалась как часть более широкой – общей образовательной реформы. В ее пакет, вынесенный на Всесоюзный съезд работников народного образования, вошли: концепция дошкольного воспитания, общего среднего, педагогического и непрерывного образования, положения о средней общеобразовательной школе, ПТУ, среднем специальном учебном заведении, вузе, о советах по народному образованию и ряд других документов.

Однако не все эти документы столь последовательно и глубоко затрагивали основания образовательной системы и, в частности, главнейшие – экономические основания, как документы о школе. Не все они были избавлены от противоречий и традиционных паллиатив (например, концепция педагогического образования). И не все получили адекватное воплощение в образовательной практике. Ближайший пример: понадобилась реальная угроза стачки работников детских садов, чтобы управление дошкольного воспитания Гособразования отказалось от своего явно консервативного Положения о дошкольных учреждениях и приняло то, что еще год назад предлагалось ВНИКом.

Какие же факторы оказали влияние на концептуальную основу документов новой школьной реформы? На начальном этапе перестройки первым побудительным мотивом были экономические причины, ощущение неотвратимо надвигающегося кризиса. Поначалу казалось, что преодолеть этот кризис можно на путях ускорения социально-экономического развития. Но предлагаемое ускорение

было движением не только экстенсивным, но и бесперспективным: ведь предлагалось ускорять то, что по сути целенаправленно скатывалось в пропасть. В полной мере это относилось и к школе, проведению 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. Это должна была сделать радикальная экономическая реформа. Но и она (как и выдвинутая тогда же задача реформирования школьной реформы) оказалась неисполнимой вне общего контекста социальных и политических преобразований. Так в повестку дня встала реформа политическая.

И здесь в конце реформаторского туннеля открылось главное препятствие на пути обновления – надолбы отживших идеологических догм, сдерживающих и политические, и социальные, и экономические, и школьные преобразования.

Уроки этого пути стали исходными при последующей перестройке, при подготовке Концепции общего среднего образования.

***Важнейшие исходные установки новой школьной реформы состояли в следующем.***

***Первое.*** Обычно при подготовке реформ, мы, как нас тому долго учили, стремимся найти главное звено, за которое можно вытащить всю цепь. Этот принцип, однако, не универсален, и как показывает перестроечный опыт, нередко чреват ошибками. В частности, в определении этого главного звена мы делаем ставку то на госприемку, то на хозрасчет, то на аренду. Между тем любая реформа, в том числе и школьная, только тогда эффективна, когда она проводится системно, охватывает в едином замысле весь комплекс проблем. В нашем случае – от философии, экономики и правовых вопросов образования до технологии воспитания и обучения.

***Второе.*** Любая реформа только тогда перспективна, когда она направлена на вырост, на опережение. Это свойство подлинной реформы вызывает особую неприязнь ее противников, стоящих по колено, а то и по горло в прошлом, и обвиняющих реформаторов в отрыве от жизни, от реальностей сегодняшнего дня. Но все зависит от того, как понимать день сегодняшний. В нем всегда есть и завтра, и вчера. И от того, на какой из этих полюсов сегодняшней реальности опирается реформа, зависит – сдвинет ли она жизнь или окажется на ее обочине.

***И третье.*** Один из наиболее проверенных, тривиальных способов дезавуировать любую реформу – обвинить ее в «отказе от наследства». При этом в качестве наследства выдвигаются не животворные, нередко порубленные корни культурных традиций, а то мертвое, что хватает живое. И здесь всякая реформа должна дать четкий ответ на вопрос, от какого наследства она отказывается, Новая школьная реформа отказалась от наследства, оставленного казарменным социализмом, его административно-командной системой. От наследства, создавшего антигуманную, антидемократическую школу, породившего квадратуру отчуждения – школы от общества, ученика от школы, учителя от ученика, того и другого от образовательной деятельности.

Существенной чертой принятия новой школьной реформы стал ее открытый характер. Опираясь на отечественный и мировой опыт школьного реформаторства, новейшую мировую гуманистическую педагогику и психологию, она вбирала в себя и то новое, передовое, что было накоплено советской педагогической наукой и практикой. Ее многократно и заинтересованно обсуждали в прессе, на кафедрах, педсоветах, учительских совещаниях и конференциях – в гуще школьной жизни.

В ходе этой подготовки было немало критических моментов, когда судьба ведущих идей реформы, казалось бы, висела на волоске. Наиболее драматическим был канун Всесоюзного съезда работников народного образования: силы «твердокаменных», поддержанные бывшими ответственными работниками бывшего Отдела науки и учебных заведений ЦК партии, развернули массивное наступление на Концепцию общего среднего образования. И только усилия прессы и бескомпромиссность руководства Гособразования СССР помогли перед съездом отстоять Концепцию. И на съезде она получила полную поддержку.

Тем более странной выглядит последующая судьба этой Концепции, на что уже не раз обращала внимание «Учительская газета».

### **Пропавшая грамота**

Злоключения Концепции общего среднего образования напоминают детективный сюжет о пропавшей грамоте.

На секции съезда, которая рассматривала проблемы средней школы, за принятие концепции проголосовало 925 человек, трое воздержались. Резолюция съезда одобрила концепцию и поручила вынести ее после доработки на рассмотрение Всесоюзного совета по народному образованию. 15 ян-

варя 1989 г. доработанная Концепция и Положение о средней школе были представлены нами в Гособразование.

Собравшийся 16–18 марта прошлого года Всесоюзный совет по народному образованию, вопреки резолюции съезда, концепцию не рассматривал. Вскоре в недрах канцелярий началась подготовка нового, «краткого» варианта концепции, якобы необходимого Совмину СССР. На это ушло более трех месяцев. Но в конце концов оказалось, что Совмину нужно было нечто совсем другое – программа реализации реформы. И тем не менее в декабре 1989 г. Всесоюзный совет по народному образованию, ничтоже сумняшеся, затвердил именно краткий, а не одобренный съездом вариант концепции. Причем затвердил задним числом, спустя пять месяцев после того, как этот вариант был принят коллегией Гособразования и разослан на места. Одобренная же съездом концепция так и осталась засунута под сукно, хотя общественность не однажды требовала ее публикации. (Напомню хотя бы выступление Ш. Амонашвили в Верховном Совете СССР в июле прошлого года.)

Впрочем, полудетективная история с концепцией особо не повлияла на ее жизнеспособность. Многие из того, что в ней предложено, уже прочно вошло в общественно-педагогическое сознание. Даже бывшие оппоненты сегодня активно используют идеи и понятия из ее арсенала. И это, пожалуй, одно из главных ее достижений.

Что же касается Положения о школе, в котором были нормативно закреплены основные идеи концепции, то затяжка его обнародования также не могла не вызывать недоумений. После того, как Положение было одобрено съездом работников народного образования, понадобилось более полугодя аппаратных согласований, прежде чем оно увидело свет. В ходе этих согласований Положение подчас теряло свой первоначальный смысл. И стоило немало труда и ВНИКу, и его куратору, первоначальному зампреду Гособразования В. Шадрикову, сохранить дух и букву документа.

Сегодня многие критики Положения о школе говорят о «поспешном» его введении. Но восставшим событиям. Работа над Положением началась в специальной комиссии в июне 87-го, после общественного разгрома печально известного проекта Устава школы, предложенного бывшим Минпросом. Я был членом этой комиссии. Год спустя подготовка Положения была поручена ВНИКу. В августе 88-го подготовленный нами проект, получивший одобрение Гособразования, был опубликован и затем четыре месяца шло его широкое обсуждение. В декабре 1988 г. проект был поддержан Всесоюзным съездом работников народного образования, а еще через полгода опубликован в качестве Временного положения о средней общеобразовательной школе. Итак, два года работы. И это называется поспешностью? Хотелось бы знать, что же такое тогда медлительность...

Как это ни парадоксально, одной из первых пробок на пути публикации Положения после его одобрения съездом оказался Всесоюзный совет по народному образованию. На уже упоминавшемся мартовском заседании прошлого года совет пытался отклонить одобренное съездом Положение и вновь спустить его для обсуждения в школы. Потребовалось три дня бурных обсуждений, чтобы Положение было все-таки принято.

И здесь возникает еще один вопрос, который правомерно задает «Учительская газета» № 12 за этот год: «Насколько необходим общественности такого рода общественный совет, состоящий при государственном органе управления?»

Каюсь. Мысль о создании Всесоюзного общественного совета как высшего органа в образовательной сфере была высказана мной в «Советской культуре» еще в ноябре 1987 г. Но речь там шла не о ведомственном, а именно об общественном совете, где были бы собраны лучшие представители, совесть нации. Эта мысль неоднократно звучала и во многих выступлениях на Всесоюзном съезде работников народного образования. Однако совет был создан как ведомственный орган. И как создан? Традиционно, по заранее составленному списку, розданному делегатам съезда, без какой-либо альтернативной основы. Делегаты не знали ни людей, предложенных в совет, ни главное – его статуса, задач, функций.

Между тем нашим коллективом был подготовлен проект Положения о Всесоюзном совете по народному образованию. Но ни этот проект, ни какой либо другой так и не попал на съезд. Каково же мне было узнать из опубликованного недавно Положения о совете (по сути воспроизводящего наш проект), что оно... одобрено съездом работников народного образования!

Не сомневаюсь: во Всесоюзном совете по народному образованию немало дельных, энергичных, преданных перестройке людей. Но они попросту обречены на бездействие или малоэффективное действие самим непроявленным статусом этого органа, который – нечто вроде СТК, совета трудового коллектива ведомства. Может быть, само по себе это и неплохо – в других ведомствах и того нет. Но достаточно ли? На заседании совета, где утверждался «краткий» вариант концепции, отмечалось, что совет «еще не нашел своего места» (это через год после его создания!), что он занимает не-

определенное, промежуточное положение между Гособразованием и Комитетом Верховного Совета СССР по науке, народному образованию, культуре и воспитанию, что ему надо еще убедить не только других, но и себя в необходимости учить новому и по-новому. Что ж, достойная задача для самообразования.

### Новая образовательная политика

Одна из основных идей Концепции общего среднего образования: кризис школы – это прежде всего кризис школьной политики. Соответственно, основной путь преодоления кризиса школы – смена ценностей и ориентиров школьной политики.

В этом плане сегодня особое значение приобретают те ценности и ориентиры, которые закладываются в образовательную часть Платформы ЦК КПСС к XXVIII съезду партии.

Основные достоинства проекта Платформы – отказ от догматического представления о социализме и стремления строить его любой ценой по заранее сконструированной схеме, от прежнего авторитарного режима, основанного на партийно-государственной структуре власти, от тотального огосударствления, я бы сказал, больше – от партюкратизации всего и вся, от монополии партии на власть, от диктатуры какого-либо класса, включая «аппаратный», от сталинской модели унитарного государства. И особенно меня радует продвижение к таким понятиям, как «самоуправляющееся общество» (правда, мы пока не решились назвать его общепринятым термином – «гражданское общество») и «человек – самоцель истории». Мы, наконец, перешагнули через так называемый человеческий фактор – продукт нашего государственно-технократического сознания, в котором человек – лишь средство, фактор достижения государственных, производственных и прочих целей. Поняли, что у государства и производства нет иных целей, кроме блага человека.

Важнейшее достоинство Платформы состоит и в том, что вопросы образования, наряду с другими социальными проблемами, вынесены в ней на первый план. Это еще один, после XIX партконференции, шаг в осознании того, что образование – мощный рычаг социально-экономического и духовного прогресса. (Правда, пока это осознание идет более в сфере деклараций, чем в реальной жизни: ведь в правительственной программе, принятой II Съездом народных депутатов, образование, культура, наука – все на тех же прежних задворках.)

Тем самым появляется возможность утверждения в обществе новой образовательной политики, отражающей идеи гуманного, демократического социализма, основанной на общечеловеческих ценностях, на реализме, на глубоком понимании значимости образования и закономерностей его развития.

Главнейшая задача этой политики – повышение социального статуса образования и престижа знаний. Народ всегда ценил образование, но его убедили, что оно бессмысленно: стоит ли шестнадцать лет учиться, чтобы выгнать на мало уважаемый инженерный, врачебный или педагогический диплом с 120 рублями в ближайшей перспективе?

Не менее важная задача – преодолеть отраслевой взгляд на образование, его отраслевой провинциализм. Все предшествовавшие школьные реформы имели узковедомственный характер. Однако образование – не отрасль, а важнейшая сфера общественной жизни, культивирование, воссоздание цивилизованного образа жизни народа, его гармонического развития.

Исходя из того, что накоплено в последние годы, в частности нашим коллективом, можно выделить **десять ключевых принципов идеологии обновления образования и соответственно – новой образовательной политики**. Пять из них обеспечивают, так сказать, «внешние», социально-педагогические условия полноценной жизнедеятельности системы образования – это **демократизация, многоукладность, альтернативность, открытость и опережающий характер образования**. И пять – «внутренние», собственно педагогические условия: **гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, непрерывность и развивающая направленность образования**. Все эти принципы тесно взаимосвязаны, но каждый из них открывает особую грань *развития образования*.

Практически все они получили достаточно полное освещение в одобренной педагогическим съездом Концепции общего среднего образования и сегодня уже стали неотъемлемой частью нового педагогического мышления. Однако при разработке Концепции мы сознательно, обошли два важнейших вопроса, приобретающих сейчас особую актуальность, – *о демонополизации образования* как решающем факторе его демократизации и *о создании альтернативной системы образования*. В тот период постановка их была попросту невозможна.

## Типы образовательных систем

Любое движение предполагает этапность. Любая реформа будет обречена на провал, если она чрезмерно упреждает зону ближайшего развития общественного сознания.

На первом этапе, этапе разработки идеологии новой школьной реформы, главнейшей была задача сменить саму парадигму понимания школы. Сломать стереотип ее восприятия как госучреждения и восстановить ее истинную сущность как социального института, в равной мере обеспечивающего реализацию образовательных потребностей личности, общества и государства.

Когда в апреле 1987 г. я впервые попытался сказать в «Учительской газете» о тотальном огосударствлении как основном пороке нашей школьной системы, это вызвало бурную реакцию официальной педагогики. Один из наиболее последовательных лидеров «твердокаменных» на общем собрании Академии педнаук грозно заявил, что историк дореволюционной школы Днепров ошибся, как минимум, на сто лет – у нас нет никакого огосударствления школы, и клеветы мы не потерпим.

Позднее, в ходе подготовки февральского (1988 г.) Пленума ЦК КПСС группа сотрудников академии, которая в дальнейшем составила ядро ВНИКа, выдвинула мысль о создании государственно-общественной системы образования и соответствующих ей структур управления. Эта мысль была поддержана февральским Пленумом и получила статус политической рекомендации. И когда, наконец, в августе 1988 г. в Концепции общего среднего образования нами была высказана идея государственно-общественной системы образования, на нас вновь обрушился шквал критики. Те же «твердокаменные» теперь заявляли, что ВНИК ревизует решения февральского Пленума, предлагая вместо государственно-общественной системы образования (которую после Пленума все естественно, приветствовали и одобряли) общественно-государственную.

Нельзя не воздать должное лидерам охранительной педагогики. Их отточенное в многолетних боях «классовое чутье» верно подсказало: перемена слов отнюдь не безобидна, и здесь – не пустой терминологический спор. Действительно, понимание образования как государственно-общественной системы предполагает, что государство сохраняет положение суверена; оно разрабатывает образовательные законы и управляет образованием в сотрудничестве с обществом, определяя меру этого сотрудничества и обращаясь к обществу за экспертизой. Общественно-государственная система имеет иные основания. Она «снимает» само понятие суверена, строится на отношениях равноправного партнерства общества и государства в сфере образования. Общественная инициатива здесь выступает как не стесняемый никакой «мерой» самостоятельный субъект развития образования, определения стратегии и программы этого развития. При регионализации и муниципализации образовательной системы общественная инициатива становится решающим фактором формирования и развития соответствующих уровней этой системы.

Перемена «акцента» в Концепции обуславливалась не только тем, что ранее ее авторы в определенной мере «щадил» функциональное сознание, выдвигая промежуточную формулу в преодолении примата государственного над общественным в образовании. Главным, что определяло это изменение, был путь, пройденный нашим обществом в период между февральским (1988 г.) Пленумом ЦК партии и XIX партконференцией.

Сегодня мы продвинулись еще дальше. И в повестку дня уже встает задача создания самостоятельных общественных, альтернативных структур и систем образования.

Наш недолгий, но насыщенный опыт перестройки образования позволяет, наконец, увидеть и осмыслить те *четыре типа, четыре состояния образовательной системы*, которые давно известны мировой практике, – *государственное, государственно-общественное, общественно-государственное и общественное образование*. В основе их различия – разное соотношение государственных и общественных начал, государственной и общественной собственности на образование. Эти типы образовательных систем вовсе не отрицают друг друга, а могут существовать и существуют большей частью одновременно, параллельно, во взаимосвязи и взаимодополнении. В этом собственно и состоит подлинный плюрализм образовательных систем.

## Альтернативная школа

На февральском (1990 г.) Пленуме ЦК партии Э. Шеварднадзе произнес слова, которые в полной мере относятся и к образованию: «Монополия на власть сыграла с нами скверную шутку. Она уничтожила политическую жизнь как сферу взаимодействия различных политических сил». Точно так же монополия уничтожила общественную жизнь в сфере образования, что обескровило и общественный интерес к образованию, и само образование.

***Государственная монополия на образование – одна из разновидностей крепостного права.***

Она лишает общество образовательного выбора. Все каналы и способы распространения образования, все средства образовательного производства находятся в руках государства, которое выстраивает их по своему образу и подобию, использует для достижения своих целей. Но, как показал наш семидесятилетний опыт, цели государства и интересы народа далеко не всегда совпадают. Альтернативы же у народа не было, в том числе и в образовательной сфере. Между тем, заявляя право человека на образование, Конституция СССР вовсе не предусматривает, что его можно получать только из рук государства.

***Борьба против государственной монополии на образование всегда была ведущим лозунгом российского общественно-педагогического движения.*** Эта борьба позволила не только сформировать новые, прогрессивные типы школ, но и резко раздвинуть рамки отечественной системы образования, заново создать ее самостоятельные, важнейшие звенья – начальное народное, профессионально-техническое, женское и внешкольное образование, дошкольное воспитание, неправительственный сектор высшей школы. Российская общественность выступала как мощный фактор развития образования, ставя государство в жесткие условия образовательной конкуренции. И именно отсутствие этого фактора в наше время во многом привело школу к кризису.

Возможности для преодоления монополизма во всех сферах общественной жизни становятся все более реальными. Даже партия уже не претендует на монополию, выражая готовность к сотрудничеству с различными общественными силами. Осталось подвинуть к этому главных левиафанов монополизма – ведомства. А подвинуть их можно только путем создания рынка, в частности – и образовательного. Еще лучше, если сами ведомства проявят добрую волю к демонополизации и созданию рынка. Как отмечалось на II Съезде народных депутатов СССР, отношение государства и его ведомств к монополии – мера серьезности их реформаторских намерений.

В условиях свободного образовательного рынка образовательное ведомство вынуждено будет существенно пересмотреть структуру и характер своей деятельности, стать одновременно и генеральным штабом, и генеральным подрядчиком в образовании. При этом оно оставит за собой важнейший рычаг его развития – определение государственного минимума (стандарта) образования (с тенденцией его постоянного повышения) и контроля за его неукоснительным соблюдением.

Первый необходимый шаг к созданию свободного образовательного рынка – легализация той сферы, которую В. Жуков в статье «Школа под домашним арестом...» точно назвал «*теневой педагогикой*» (см. «УГ», 1990, № 8), выведение ее из криминальной среды и выращивание на ее основе альтернативной системы образования. Прежде всего это относится к полуплегальным кооперативным школам и такой же индивидуальной педагогической деятельности. И то, и другое, по существу, эксплуататорски используется государством в качестве своеобразных реабилитационных палат, куда попадают дети с почти умерщвленными в огосударствленной школе образовательными потенциями.

В. Жуков раскрыл те отличительные черты нынешнего альтернативного образования, которые, при умелом использовании, могли бы стать серьезным фактором обновления и развития массовой школы. В России конца 19-го – начала 20-го века в качестве такого фактора с неизменным успехом выступали общественные и частные школы. Существовали в тот период и так называемые тайные школы, где обучение велось не по установленным канонам. Все попытки правительства закрыть их также неизменно оканчивались неудачей: в итоге в период первой российской революции оно вынуждено было признать их право на существование. Наконец, в роли альтернативных образовательных систем, как показывает опыт, могут успешно выступать учебные заведения различных ведомств, заинтересованных в развитии образования. Военные гимназии 1860–1880-х гг., созданные военным министром Д. Милютиным, и коммерческие училища, открытые чуть позднее министром финансов С. Витте, были лучшими типами русской средней школы, противостоящими реакционному курсу ведомства просвещения.

Постановка вопроса об ***альтернативной школе*** – одно из наиболее важных социально-педагогических начинаний «Учительской газеты». И от твердости газеты в этом вопросе будет зависеть многое, в первую очередь – возможность пересмотра известного подзаконного постановления правительства об ограничении кооперативной деятельности, под которое попали и кооперативные школы.

С резкой критикой этого постановления и с предложением о создании альтернативных структур в образовании ВНИК попытался выступить в январе прошлого года на «круглом столе», который «Огонек» решил провести по итогам Всесоюзного съезда работников народного образования. Однако по каким-то вельможным каналам этот уже подготовленный к печати «круглый стол» был распилен и сдан в утиль.

Вновь вопрос об альтернативных школах был поставлен в подготовленном нами проекте «Основ законодательства СССР и союзных республик о народном образовании», который был одобрен пленумом Гособразования в апреле прошлого года. Сейчас после доработки он вынесен на обсуждение. В нем нет термина «альтернативная школа», но сохранено право общественных и кооперативных организаций иметь свои учебно-воспитательные учреждения.

Главнейшая преграда на пути реализации этой части проекта – наш уравнильный генотип. Десятилетиями внедряемый в наше сознание, он стал одним из последних и наиболее стойких препятствий, с которыми столкнулись перестроечные процессы.

**Уравнильность – дешевый суррогат равенства.** Если вектор равенства всегда направлен вверх, то вектор уравнильности – вниз. Одинаковость нищеты, в том числе и образовательной, утешает наши души. И мы не хотим или не можем понять, что в уравнинном, усредненном школьном пространстве прогресс образования невозможен. Но понять – придется. И рано или поздно начать искать не кумачовые, а реальные пути обеспечения социального равенства в образовании.

Один из таких путей был предложен во Временном положении о школе – в виде оказания ею дополнительных платных образовательных услуг; он уже успешно опробован в ряде регионов. Плата за такие услуги взимается более чем умеренная, ибо, согласно элементарным экономическим подсчетам, высокая плата попросту нерентабельна.

Итак, реформа 1988 г. лишь заложила фундамент подлинной перестройки школы. Ее строительство только разворачивается. И разворачивается трудно, с перебоями.

Но ведь любая реформа эффективна в той мере, в какой она способна к развитию. Осознаем же, что многие идеи и позиции новой школьной реформы требуют сегодня решительного продвижения вперед. И что только при этом условии школа, наконец, сможет идти в ногу с жизнью.

## КАКОЙ БЫТЬ АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК?

### ***В плену иллюзий***<sup>239</sup>

Критиковать своих коллег непросто: существует определенный корпоративный кодекс. Но сегодня мы подошли к такому рубежу, что впору подумать о спасении самой корпорации от сил, приведших ее на грань катастрофы. Не говори уже о спасении от них общества, школы, педагогической науки.

На фоне подъема общественно-педагогического движения особенно остро ощутимы кризис академической педагогики и то застойное оцепенение, в котором до сих пор продолжает пребывать Академия педагогических наук. Из этого оцепенения академию не смогли вывести ни жесткая партийная критика, ни шквал учительского и общественного недовольства. Лишь густо пополнились папки с перечнем псевдоперестроечных мероприятий.

Руководство академии, привыкшее считать себя жрецами педагогической науки, пытается представить общественную критику в свой адрес как «дискредитацию» науки, более того, – как подрыв политики перестройки. На прошлогодней октябрьской сессии АПН СССР один из руководителей академии так и заявил: достаточно расписаться в бессилии педагогической науки в деле формирования борцов перестройки, как сразу же вся проводимая партией работа лишится веского основания – опоры на человеческий фактор. Итак: если критикуешь руководство АПН, то подрываешь опору партии на человеческий фактор! Ни больше ни меньше.

Впрочем, руководство академии идет и дальше. На одном из недавних совещаний в президиуме АПН СССР академик-секретарь В. Разумовский обвинил прессу в «деидеологизации» учительства, в том, что она пропагандирует «буржуазные» концепции образования. Знакомый мотив, не правда ли? Из серии ретро, 40–50-летней давности. Все, что не входит в круг привычных понятий академиков, – буржуазно.

Здесь мне хотелось бы **четко развести два явления: кризис педагогической науки – и кризис самой Академии педагогических наук**. Кризисы в развитии науки – вещь объективная и закономерная. Выходя на новый виток, наука неизбежно проходит через состояние кризиса. Сегодня педагогическая наука, раскрепощаясь от догм, уже начала движение в гору. Напротив, Академия педагогических наук, в массе своей охраняющая эти догмы, продолжает идти под откос. И кризис ее стал очевидным социальным фактом.

В академических кругах в последнее время усиленно муссируется тезис о том, что-де, мол, педагогика разделила участь всех общественных наук эпохи застоя, и потому с нее взятки гладки. Очень удобный тезис. Оправдательный. Но все ли в педагогике и в самой АПН разделили эту участь? Академическое руководство – с готовностью. А Сухомлинский, Занков, Давыдов, Амонашвили, Азаров, Шаталов, Щетинин и многие другие, которых старательно выкорчевывало руководство академии? **Любой застою – это два пласта общественного, в том числе и научного бытия: заболоченная тина – на поверхности, а внутри – глубинные родники свежей, честной мысли. Все дело лишь в том, какую среду обитания выбрать.**

Да, люди не выбирают время, в которое они живут, но выбирают свое место в этом времени. И соответственно каждое время выбирает, призывает своих, подходящих ему людей. Ушинский был нужен России в годы первого демократического подъема 1860-х гг. Но в годы реакции его книги выжигались из школы. Луначарский и Крупская были нужны в период созидания новой советской школы. В годы застоя не было нужды ни в Сухомлинском, ни в подлинном Макаренко, наследие которого просто-напросто выхолостили и приспособили на свой лад апологеты школы подавления личности и социального лицемерия.

Когда научные реки в угоду чьему-то произволу поворачивают вспять, меняется климат науки. Меняется соответственно и расстановка научных сил. Одни по собственной или чужой воле уходят на дно, другие интенсивно всплывают на поверхность. Надо только вовремя надеть спасательный круг – «чего изволите?» Обосновать раздельное или совместное обучение – пожалуйста, десятилетку или одиннадцатилетку – сколько угодно, средний всеобуч – будет сделано... Нет, общей эпидемией, постигшей общественные науки, всего не объяснишь. В каждой научной губернии есть свои, специфические вирусы. И каждый ученый в конечном счете встает перед ситуацией идейного, научного,

<sup>239</sup> Комсомольская правда. 1988. 2 февраля.



нравственного выбора. *Боязнь ученого отстаивать собственное убеждение – это его внутреннее самосожжение. Наука во фраке привратника – уже не наука, это бюрократия от науки.*

В обществе дефицита самое страшное – дефицит нравственности. И ссылки на повальный застой – одна из очередных его разновидностей.

Педагогическое новаторство – одно из первых знамений перестройки. Трудно назвать другое явление послеапрельской жизни, вызвавшее в обществе столь плодотворный резонанс. Как срезонировали на это наробраз и официальная педагогика, общеизвестно.

Ныне их излюбленный тезис против «увлечения» общества и печати новаторами – утверждение, что оно якобы наносит вред науке, что практика противопоставляется теории, которая всегда должна играть ведущую роль. При этом, конечно, «теорию» академики отождествляют с собой. Но сама специфика педагогики в том, что она не может быть ни «чисто теоретической», ни «чисто практической». Хотя соотношение теории и практики в разные времена – разное. В различные исторические периоды и в силу тех или иных условий развитие педагогики можно выразить одной из формул: «теория – практика – теория», или «практика – теория – практика». То есть: либо теория, либо практика попеременно играют ведущую роль.

*И сегодня именно передовая педагогическая практика ведет за собой теорию.* Будь чуть больше социального, научного, исторического чутья у руководителей академии, они бы не чувствовали в педагогическом новаторстве ущемлении своего «научного» самолюбия, а как раз наоборот, видели бы, что именно на этом направлении сегодня совершается прорыв в новое качество науки, выход ее из завалов и кризисов. Однако академия до сих пор живет по другой, тоже исторически известной формуле: педагогическая наука – это мы.

Но академическая лаборатория, институт, – отнюдь не синоним науки. Это может быть и учреждение по переводу древа науки в стружку. Позволю себе напомнить, что в истории отечественной педагогики не было ни одного сколько-нибудь известного ученого-педагога, лабораторией которого не являлась бы школа. Эта традиция стала обрываться в 1930-х гг. Академия, изначально созданная в 1943 г. как бюрократическое учреждение, усугубила, закрепила этот обрыв, чем и обрекла себя изначально на вымирание.

Вспомним, все крупные достижения советской педагогики связаны с именами либо педагогов-практиков, либо ученых-психологов, также «стоящих по поясу» в школе (Занков, Эльконин, Давыдов, Гальперин и др.). Подлинная педагогика и педагогическая психология не могут жить вне практики, вне эксперимента. Схоластическая же педагогическая и психолого-педагогическая «теории» в этом не нуждаются. Они ткнут свою теоретическую паутину из самих себя. Практика им только мешает. В заглавном докладе на уже упомянутой октябрьской сессии АПН СССР было даже заявлено, что из-за выполнения практических задач... резко упала(!) прогностичность академической педагогики.

Альтернатива «новаторы – наука», спровоцированная академическим руководством и закреплённая, к сожалению, в общественном сознании, выдумана и ошибочна. При такой постановке вопроса новаторы оказываются вне науки. В то время как они вместе с немалым числом ученых, в том числе работающих в АПН, составляют передовой отряд современной педагогической науки.

Пора нам понять, что *баррикады сегодня находятся не между общественными структурами, а внутри них*: не между школой, Минпросом и академией, а между различными силами в каждом из этих социальных институтов. И что засилье бюрократии в научном мире, плачевное состояние официальной педагогики, отрыв науки от практики отнюдь не повод для научного нигилизма, для отрицания науки как таковой. Время венаучного, обыденного социального и педагогического мышления кончилось. Кончилось кризисом, тупиком. Если мы хотим идти вперед, мы должны переставить свой заржавевший педагогический бронепоезд с рельсов исчерпавшего себя бытового сознания и голого энтузиазма на рельсы настоящей и потому неисчерпаемой науки.

...Четыре года назад, когда только еще начиналась работа над школьной реформой, автор этих строк на партийном собрании НИИ общей педагогики, в присутствии президента АПН, вынужден был констатировать, что академия, не участвуя в подготовке реформы, отсутствует на собственных именинах. Сегодня, при реформировании реформы, приходится отмечать, что мы проспали эти именины второй раз. Все несут свой мед в общие соты школы, спорят, размышляют, предлагают. Только академия безмолвствует.

За последние годы никто из руководителей академии не выступил с конструктивной программой, не предложил никаких решений, не выдвинул ни одной новой идеи. Академия в ее сегодняшнем виде – не штаб педагогической науки, а скорее собес для отставных министров, директоров и прочих уже не функционирующих функционеров от просвещения. Эти члены академии воспроизводят в ее рядах преимущественно лишь себе подобных, делая тем самым АПН изначально недееспособной.

Академические должности, как и звания, раздаются «сверху». И потому обретающие их смотрят по-верх голов ученого «плебса». Они ответственны лишь перед теми, кто их назначил, а не перед школой и коллективами институтов. Если бы эти коллективы избирали, к примеру, директоров НИИ, вектор ответственности принял бы иное направление. И преобладающей части нынешних директоров пришлось бы распрощаться со своими креслами.

Одна из основных причин пробуксовки перестройки школы и педагогической науки состоит в том, что *изменения в составе просвещенческого руководства резко отстают от общего процесса обновления руководящих кадров*. Изменений здесь попросту до сих пор не произошло. Ведущие рычаги реформирования школы по-прежнему в руках тех же сил, которые привели ее к кризису. И потому наробразовская и академическая бюрократия перемальвает перестройку на набор привычных для нее «мероприятий». Не исчерпан ли тот шанс, то время, которые были даны руководителям просвещения и педагогической науки для адаптации к перестройке?

Существующая структура и организация академии изжила себя. Созданная как конгломерат функционально разрозненных и оторванных от школы учреждений. АПН не способна ни преодолеть этот отрыв, ни обеспечить хотя бы внутриакадемическое кровообращение. Точно так же она не способна даже сдвинуться навстречу начавшемуся в обществе процессу демократизации. Когда у руководства академии недавно спросили, есть ли у него идеи по поводу демократизации, оно ответило дружным молчанием. Такие идеи, однако, неоднократно звучали с самых разных трибун. Замалчивание их руководством АПН свидетельствует лишь о том, что демократизация противопоказана нынешним академическим лидерам.

И это понятно, ведь демократизация подвинет в сторону научную бюрократию с ее косностью и агрессивностью, избавит академию от устоявшейся клановости и непрофессионализма, оздоровит нравственный климат в ее стенах, который не может сегодня не вызывать глубокой тревоги.

Академический быт сегодня – это школа и ярмарка конформизма. Лет до 30–35 научный сотрудник учится молчать и ублажать начальство, потому что ему предстоит защищать кандидатскую диссертацию. До 40–50 он еще более ревностно делает то же самое в ожидании докторской защиты. Надеюсь, что уж тогда-то он и обретет желанную независимость и силу голоса. Но... далее начинают маячить членкоровские и академические погоны. Горько смотреть, как в погоне за этими погонами многие утрачивают не только достоинство, честь, но и человеческий облик. Пора подумать о создании в стенах академии элементарных механизмов защиты нравственности, решительно пересмотрев то, что провоцирует ее утрату. В том числе, например, таких механизмов, которые предотвратят превращение академических званий в пожизненную ренту за безделье.

Смею надеяться, что обрисованная картина не будет спроецирована на всех сотрудников академии. Хотя, увы, именно эта тенденция преобладает в наших стенах и определяет в них нравственную погоду. Но, повторю, *в конечном итоге каждый сам делает свой выбор*.

Тревожно лишь то, что, в отличие от артековской дружины, беззаветно вставшей недавно на своем слете на баррикаду перестройки, молодая научная поросль АПН явно не спешит на эту баррикаду. Она большей частью бродит по своим углам, выжидательно поглядывая «наверх» в ожидании перемен. Но там-то у руля по-прежнему охранители педагогики застоя. Не станет ли наша поросль новым фундаментом этой старой педагогики?

**P.S.** Из «Комсомольской правды» от 3 февраля 1988 г.

**От редакции.**

Большинство читателей поддержали позиции Э. Днепровца о серьезных проблемах педагогической науки. Многие беспокоятся за будущее автора, работающего в Академии педнаук. Ю. Орлов из Москвы предлагает ему свою личную защиту. Хотелось бы верить, что до этого дело не дойдет.

### **Кому и как перестраивать АПН?<sup>240</sup>**

В материалах февральского Пленума ЦК КПСС четко, однозначно заявлена необходимость глубокой реорганизации Академии педагогических наук, определены задачи и пути этой реорганизации. Однако очевидно, что никакой реорганизации академии не произойдет, если за нее возьмутся люди, которые на протяжении многих лет курировали застой в школе и педагогике.

---

<sup>240</sup> Учительская газета. 1988. 1 марта.

В итоге с новой академией будет то, что уже было со школьной реформой. Стоит ли еще раз предаваться иллюзиям и поручать дело перестройки школы и педагогической науки тем, кто несет прямую ответственность за процветающий здесь до сего времени застой?

Нынешнее руководство АПН СССР давно и всенародно расписалось в собственной беспомощности. Даже в условиях перестройки оно не смогло обеспечить вывод академии на уровень новых задач. Оно оказалось равно неспособным как осознать эти задачи, мобилизовать лучшие академические и общественно-педагогические силы на их решение, на обеспечение опережающих функций педагогической науки, так и преодолеть инерцию застоя, воспринять общественную критику в свой адрес, осмыслить перспективные процессы и тенденции, возникающие и в самой науке, и в школьной, шире – социально-педагогической практике.

Более того, руководство АПН СССР попыталось вступить в противоборство с этими процессами и тенденциями. Оно заняло «круговую оборону» от надвигающихся преобразований, объявляя идеологически вредным или некомпетентным все, что не входит в саркофаг его привычных понятий. За весь послеапрельский период руководители академии не выдвинули ни единой конструктивной идеи, не предложили никакой программы, не сделали даже шага навстречу обновлению школы и педагогической науки. Не приняли они участия и ни в одной открытой дискуссии. И это понятно, ибо такая дискуссия – вещь непростая, в ней легко обнаружить, что король-то голый. Зато сколько жалоб в «инстанции» на критику прессы, на подрыв «авторитета науки» и т.д. Руководители академии любят упрекать печать в «неинтеллигентности». Но позволительно спросить: а травля Сухомлинского, закрытие экспериментов Занкова и Давыдова, попытка расправы с Амонашвили, длительное преследование новаторов и многие подобные действия – это что, интеллигентность? Не лучше ли не злоупотреблять словами, ведь у общества, слава богу, хорошая память.

Исполнительская психология, хвостизм, позиция толкователей талмуда – исток, бездеятельности руководства академии, его отрыва от запросов школы, от участия в формировании школьной политики. Отсюда же – догматическое, близорукое, конформистское мышление, которое неизбежно рождает паралич действия. Какие уж тут надежды на опережающие, прогностические функции академической науки, если люди не способны не только встать во главе прогресса педагогики, но и распознать, где он, этот прогресс. Ярчайшее тому подтверждение – упомянутое отношение к педагогическому новаторству. Это отношение, впрочем, ярко проявило и другое – истовую агрессивность академической бюрократии. Загадки здесь нет: *агрессивность – одна из наиболее распространенных форм бытия догматизма, его самоутверждения.*

*Академия педагогических наук переживает сегодня глубокий кризис.* Этот кризис, на мой взгляд, обусловлен по меньшей мере *четырьмя причинами: во-первых*, девальвацией догматизированной схоластики и начетничества, на которых долгое время зиждилась официальная академическая педагогика; *во-вторых*, ее изначальным отрывом от школьной практики; *в-третьих*, явным вырождением существующих форм организации и деятельности академии *и, наконец*, неспособностью нынешнего руководства АПН СССР осознать изменившуюся социально-педагогическую ситуацию. Между тем один из основных парадоксов этой ситуации состоит в том, что академия, всегда олицетворявшая собой (не в личностях, а как явление) официальную педагогику, сегодня не только не удовлетворяет, но противостоит – и притом упорно – курсу на перестройку. Стоит ли после этого удивляться, что в общественном сознании мы действительно давно уже АПН(б) – бывшая. И аббревиатура наша расшифровывается сегодня весьма едко: академия падших (погубленных, прошлых, послушных, причесанных и прочих) наук. А иногда даже так: академия против науки.

Ничего не сделало руководство академии и в ходе подготовки февральского Пленума ЦК КПСС.

Все позитивное, что вышло из АПН в преддверии Пленума, подготовлено в порядке личной, гражданской инициативы отдельных ее сотрудников. И подготовлено не только без поддержки, но при прямом противодействии руководства АПН, от которого обществу так и не случилось дожидаться ни обещанной концепции средней общеобразовательной школы, ни концепций профессионального всеобуча, управления народным образованием, ни других давно ожидаемых школой теоретических разработок.

Справедливости ради следует сказать, что в командных отсеках на Погодинской неоднократно, при плотно закрытых дверях, предпринимались попытки выковать концепцию общего среднего образования. Единожды, еще летом прошлого года, к этому был призван и автор настоящих строк. Но увидев, из какого материала и на какой основе изготавливается сие оружие преобразования школы, я вынужден был отказаться от чести соавторства этого изобретения.

Вот как оценили в конце минувшего января «усовершенствованный вариант» данной концепции, к примеру, авторы известного эстонского эксперимента, предусматривающего всестороннее преобразование школы. «Говорить о наличии научной концепции» в подготовленном президиумом АПН документе невозможно, писали в рецензии сдержанные эстонцы. «Очевидно, не приходится и говорить о возможности... продуманной перестройки школы на основе представленного документа». Общеобразовательная школа рассматривается здесь «как некая абстрактная схема». «Подход к составлению концепции... можно считать узковедомственным». В ней нет таких ключевых для педагогики понятий, как «развитие, личность, деятельность, труд, мировоззрение, цели воспитания, функции общего образования и т.д. ...Проблема человека вообще не акцентируется в содержании образования...» «Составленный вариант концепции, – заключала рецензия, – ...не соответствует достигнутому к сегодняшнему дню состоянию советской философской, социологической, психологической, педагогической науки».

Отмечая также несостоятельность предложенного в академическом документе плана проведения дальнейших исследований, эстонские ученые скромно напоминали президиуму АПН, что «нельзя планировать эксперименты... не имея для этого концептуальных оснований». Как видим, гора не без большого труда родила мышь.

В результате столь многотрудного бессилия президиума АПН ЦК партии в ходе подготовки февральского Пленума вынужден был взять на себя роль научного разработчика тех капитальных проблем, от решения которых зависит настоящее и будущее советской школы. И школа получила многое из того, что она так долго, мучительно, бесперспективно ждала. Но получила опять не благодаря, а вопреки пережившему свою эпоху руководству академии.

Азбука военной науки (как, впрочем, и политики) учит: когда после длительной обороны армия готовится перейти в наступление, в ней меняют командующего, какими бы добротными качествами военачальника прежний командующий ни обладал. Смена стратегии требует нового видения ситуации, новых подходов, готовности и решимости действовать. У нынешнего руководства АПН СССР ни того, ни другого, ни третьего нет. Как нет и элементарных потенций к подлинному педагогическому лидерству, в чем оно старательно убеждало всех и вся на протяжении многих лет.

И тем не менее трудно представить себе, что это руководство, апеллируя к чести, подаст, как в доброе старое время, коллективное прошение об отставке. Напротив. Оно усиленно будет бороться за непотопляемость.

Февральский Пленум ЦК КПСС подвел черту эпохе академического застоя, открыл новую страницу истории академии. Что будет написано на этой странице, сбудутся или вновь окажутся напрасными общественные ожидания, зависит только от одного – кто встанет во главе академии, кто поведет ее перестройку.

***Для проведения коренной перестройки АПН СССР необходим комплекс крупных мер, раз-  
вертываемых поэтапно.***

В первую очередь, как отмечалось в докладе на Пленуме, следует создать учредительный орган новой академии из представителей ведомств, научных учреждений, общественных и творческих организаций, которые выступили бы в качестве коллективных членов-учредителей реорганизуемой академии.

В их число могут войти: Минпрос СССР, Госпрофобр СССР, Минвуз СССР, Министерство культуры СССР, АН СССР, творческие союзы (писателей, художников, театральных деятелей, кинематографистов), Советский детский фонд, Советский фонд культуры, Совет по физическому воспитанию населения.

Организации-учредители реформируемой АПН СССР выдвигают в соответствии с определенной для них квотой кандидатуры членов-учредителей академии. После широкого, гласного обсуждения в печати выдвинутых кандидатур решением Совета Министров СССР они обретают статус членов-учредителей, действительных членов АПН СССР и образуют оргкомитет – учредительный орган новой академии. По образцу предшествовавшей реорганизации АПН (из республиканской в союзную) Совет Министров СССР утверждает президента и вице-президентов академии, которые возглавляют всю работу оргкомитета.

Возможен и иной, более короткий путь формирования оргкомитета – прямое общественное движение его членов.

Говоря о составе оргкомитета и его руководителе – будущем президенте АПН СССР, необходимо особо отметить, что вопрос о президенте академии сегодня глубоко волнует общественность, о чем красноречиво свидетельствуют письма учителей, выступления печати. В этой связи при определении кандидатуры будущего президента академии следовало бы учесть социальные ожидания, же-

ление общества увидеть на этом высоком посту такого деятеля народного образования и педагогической науки, который сочетал бы в себе черты видного ученого, педагога-новатора, стойкого и активного борца за перестройку школы и педагогической науки, опытного организатора научных и научно-практических учреждений, человека, пользующегося уважением учительства, ученых-педагогов, широкой общественности. Личность президента АПН СССР, его социальный и научный престиж – неперемное условие общественного доверия к новой академии, ее плодотворной работы.

Созданный в короткое время учредительный орган академии – оргкомитет проводит начальный этап реорганизации АПН СССР. Нынешний президиум слагает свои полномочия.

Оргкомитет решает следующие основные задачи: объявляет и проводит (на основе гласного, широкого обсуждения в печати имен кандидатов) первый тур выборов в академию, установив квоты по основным специальностям и предусмотрев 50% заполнение академических вакансий: организует выборы руководящих органов академии (нового президиума, бюро отделений) и руководителей учреждений президиума, не допуская при этом совмещения руководящих должностей. Сегодняшние лидеры академии узурпировали немалое число таких должностей, крепко сцепив тем самым основные блоки своего научного монополизма и одновременно механизма торможения педагогической науки.

Оргкомитет разрабатывает совместно с вновь избранным президиумом новую структуру академии и конкретный план ее реорганизации, формирует на межведомственной основе временной исследовательский коллектив для интенсивной подготовки концепции и программы обновления школы, которые должны быть представлены на рассмотрение съезда учителей.

После утверждения новой структуры и плана реорганизации академии в директивных органах оргкомитет передает свои полномочия новому президиуму АПН СССР.

На втором этапе перестройки академии, который предстоит пройти в течение максимум полугодия, президиум обеспечивает: динамичное осуществление программы реорганизации АПН СССР; подбор кандидатов для выборов на должности руководителей новых академических институтов, научно-производственных педагогических объединений, проблемных и региональных исследовательских центров; формирование и развертывание этих научных учреждений; концентрацию усилий и планов академии вокруг ключевых проблем перестройки всех звеньев народного образования. По завершении этого этапа президиум организует второй тур выборов в академию (на половину оставшихся вакансий) с целью привлечения в ее состав лучших сил, которые проявили себя в деле перестройки школы и педагогической науки. Список кандидатов в академию вновь проходит широкое общественное обсуждение. Одновременно на общем годичном собрании АПН СССР проводится анализ итогов проделанной работы, уточняются задачи академии.

Еще через год объявляется третий тур выборов в АПН СССР (с заполнением всех вакансий). Принцип отбора в академию остается тот же – гласное обсуждение меры участия будущих ее членов в перестройке школы.

Реализация намеченного плана перестройки АПН СССР позволит сделать эту перестройку подлинной, а не мнимой, позволит ввести в состав академии именно те силы, которые делом докажут свою способность сдвинуть с мертвой точки обновление школы и педагогической науки. Сохранение же ключевых позиций в реорганизации АПН за ее нынешними руководителями и их руководителями лишь пролонгирует застой в академии, а одноразовое, незамедлительное заполнение всех старых и новых академических ставок приведет только к укреплению социальной базы этого застоя.

Вывод из всего сказанного очевиден. Если мы хотим иметь в лице АПН СССР подлинный штаб обновления школы и педагогической науки, а не цитадель застоя, то не стоит долго затрудняться с ответом на вопрос – кому и как перестраивать академию.

## **АПН ВНЕ ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА<sup>241</sup>**

### ***Кризис АПН СССР***

Известно, что на крутых поворотах истории раскрывается истинная суть различных социальных институтов и происходит резкое расслоение общественных сил. Послеапрельские процессы вывели к жизни мощный подъем общественно-педагогического движения, обнажив одновременно глу-

---

<sup>241</sup> См.: Днепров Э.Д. Застарелые болезни нашей школы и педагогики. М.: ВНИК «Школа». 1989. С. 31–39.

бокий кризис всей системы образования и той официальной институции, которая главным образом формировала педагогическую теорию и практику предшествующей эпохи, – АПН СССР. **Этот кризис отразил в себе девальвацию педагогической идеологии и основных педагогических постулатов административно-командной системы, тупики старого педагогического мышления, бесплодность и нежизнеспособность существующих форм организации педагогической науки.**

Назову лишь три главных проявления этого кризиса, не пытаясь воссоздать здесь общую его картину. Она нуждается в детальном исследовании с тем, чтобы предотвратить возможные рецидивы.

**Первое.** Основной идеологический постулат административно-командной системы (человек – лишь «винтик» этой системы) в проекции на педагогику представал в виде теории, трактующей ребенка только как объект учебно-воспитательных воздействий, преимущественно авторитарного свойства. После апреля 1985 г., в условиях обостренного внимания к человеку как к субъекту деятельности и высшей ценности и цели развития общества, **эта теория круто упала в цене.** И соответственно начали терять кредит освященные ею репродуктивные методы обучения, командная система воспитания, административные методы управления школой и т.д. Но именно обоснование такого рода педагогических принципов и составляло львиную долю валового научного продукта АПН СССР.

**Второе.** В новых социально-педагогических условиях старое педагогическое мышление, цементирующее официальную академическую педагогику, обнаружило свою недееспособность. Догматическое и инерционное, авторитарное и технократическое, оно было потеснено новым педагогическим мышлением – открытым, творческим, демократическим, гуманистическим и гуманитарным. **Старое педагогическое мышление оказалось безоружным перед проблемами перестройки школы.** Отсюда – оцепенение академических лидеров, необъяснимая, казалось бы, бездеятельность АПН в последние годы, резко диссонирующая с напряженной общественной работой по обновлению школы.

Столь же резко проявился и **третий основной компонент кризиса АПН – нежизнеспособность принципов и форм организации академической науки.** И это естественно, ибо оные принципы и формы – не более чем одна из сфер материализации отживающего педагогического мышления.

Разорванность административно-педагогического сознания, лишённого системных свойств, имела своим неизбежным следствием функциональную логику построения академии, превращение ее в конгломерат не связанных между собой институтов, разобщенно решающих разрозненные проблемы. При такой логике построения число институтов АПН можно увеличивать бесплодно и бесконечно, что предлагали и предлагают делать некоторые авторы проектов реконструкции академии.

С другой стороны, изоляционизм старого педагогического мышления, его ведомственность привели **к отчуждению АПН от общества, от культуры, от «большой» науки и даже от образования,** в частности от многих его звеньев. За пределами функциональных интересов академии оставались и остается до сих пор значительная часть системы профессионального образования, высшая школа, внешкольное образование, сфера переподготовки и повышения квалификации кадров, даже педагогическое образование и так далее.

**И главное – академия была изначально оторвана от школьной практики,** что также отразило давний стереотип механического и снобистского членения педагогики на «практическую» и «теоретическую». Мне уже приходилось упоминать о несостоятельности такого членения. Повторю, в истории отечественной педагогики не было ни одного сколько-нибудь известного ученого-педагога, который бы выращивал свою педагогическую теорию вне школы.

«Ксероксно-ротапринтная» связь со школой, которой так гордятся многие академические НИИ, – даже не суррогат, а профанация этой связи. Стоит ли удивляться, что львиная доля академической продукции остается невостребованной на «рынке» педагогических идей? Что замкнутая в себе, предельно бюрократизированная и монополизированная академическая наука абсолютно невосприимчива к тем внеакадемическим идеям, которые имеют на этом «рынке» наибольший спрос? Как, впрочем, и к тем идеям, которые рождаются в самой академии, но не вписываются в привычный образ ее понятий. По отношению к ним в АПН обычно используются мощный, большей частью вненаучный пресинг и немудреный маневр бюрократического уклонения.

Мне довелось многократно ставить в АПН вопрос о создании Общественного совета и Временного научно-исследовательского коллектива для разработки концепции и стратегической программы перестройки школы. Трудно назвать хоть одно общественно известное имя, причастное к школе и педагогике, которое бы не было представлено в предлагаемом списке. Разработаны были и все необходимые документы, связанные с деятельностью исследовательского коллектива. Предложения внимательно выслушивали, понимающе кивали головой... и на этом дело кончалось. Руководство академии научилось мастерски на решать вопросы.

Вспомним хотя бы год, предшествовавший Февральскому Пленуму ЦК КПСС 1988 г. Масса общественных инициатив: манифесты педагогов-новаторов; педагогическое движение МЖК; развертывание широкого эстонского эксперимента по обновлению школы; уроки-панорамы учительского клуба «Эврика»; конкурсы концепций содержания образования в «Учительской газете»; возрождение коммунарской методики; создание проекта постоянно действующей системы обновления образования; организация Советского детского фонда и многое другое.

В том же ряду – частные инициативы отдельных членов и сотрудников АПН, пробивавшие брешь в стене молчания академии: создание первого в стране научно-производственного педагогического объединения в Тбилиси; проведение организационно-деятельностных игр по разным проблемам образования; разработка моделей базовой школы, дифференцированного обучения, государственно-общественного управления народным образованием, центров физического и эстетического воспитания, центра по изучению и распространению методики коллективной творческой деятельности и т.д.

Все это – на одной чаше весов. А на другой? Что положило на нее старое руководство АПН? Амбиции? Попытки уйти от ответственности за кризис школьного дела, образования? В ходе широкой общественной дискуссии, предшествовавшей Февральскому (1988 г.) Пленуму ЦК КПСС, констатировала передовая «Правды», *«только одно, генеральное педагогическое учреждение безмолствовало – Академия педагогических наук. Она по-прежнему жила в социально-безвоздушном пространстве, ожидая руководящих указаний сверху. Общество так и не дождалось от АПН обещанной концепции общеобразовательной средней школы, как, впрочем, и многих других концепций»*<sup>242</sup>.

*Кризис, переживаемый АПН, – явление отнюдь не только внутриакадемической жизни. Это острейший и тревожнейший социальный факт.* Как справедливо отмечал И. Бестужев-Лада, «это банкротство официальной, казенной педагогики, которая начинает давать, наряду с другими антиобщественными явлениями, негативный социальный эффект, минус-эффект для общества».

### **Педагогика обновления и педагогика застоя**

Итак, в педагогике борьба идет между идеологией педагогического обновления и педагогикой застоя. Между старым и новым педагогическим мышлением, цитаделью которого все еще остается АПН СССР. И вряд ли стоит удивляться остроте этой борьбы. Как свидетельствует опыт отечественной истории, в периоды общественного подъема борьба в сфере просвещения всегда была особенно острой, ибо здесь в конечном итоге решался вопрос о формировании нового человека.

Школа была «излюбленным детищем» административно-командной системы, опекаемым ею для того, чтобы воспроизводить самое себя.

Сегодня борьба за школу по-своему отражает процесс обострения противоречий и поляризации сил, неизбежный на этапе углубления перестройки. Академическая бюрократия – лишь одна из фаланг застоя, которая все еще не только цепко держит свои позиции, но и интенсивно работает в режиме самовоспроизводства.

Силы торможения в академии достаточно активны, консолидированы и лишь меняют окраску и способы действия в зависимости от политической погоды. Еще вчера они открыто искореняли новаторство в педагогической науке и практике, а сегодня готовы чуть ли не сотворить некий симбиоз из новаторства и застоя. Еще вчера они исповедовали истый авторитаризм и пресекали всякие попытки «педагогического своеволия», а сегодня громогласно рассуждают о демократизации школы, вводя при этом ограничительное понятие – *«необходимая доза демократии»*. Число таких бюрократических вывертов, приукрашенных фразеологией обновления, растет с каждым днем. Внешний облик педагогического консерватизма даже не сразу узнаваем. И тем не менее идеология педагогического застоя в АПН резко противостоит идеологии педагогического обновления.

Основное требование педагогики обновления – *больше перестройки в школе.*

*Это* – очищение ее от педагогического авторитаризма, возрождение демократических традиций, гуманистических целей и идеалов, принципов и духа молодой советской школы.

*Это* – преодоление десятилетиями формировавшейся системы отчуждения школы от общества, ученика от школы, учителя от ученика, возрождение новых педагогических отношений в школе и обществе на основе доверия и сотрудничества.

<sup>242</sup> Правда. 1988. 24 февраля.

*Это* – отказ от административно-командных принципов организации школьного дела и его глубокая, всесторонняя демократизация.

*Это* – решительное нет «педагогическому валу», показухе и процентомании, разъедающим школу, уважение к запросам общества и развивающейся личности.

*Это* – вывод школы из руслу тотальной унификации и стандартизации, утверждение ее многообразия, вариативности, богатства красок.

*Это* – освобождение школы от крепко спеленавших ее бюрократических пут, предоставление ей права на творчество, на выбор методов обучения и воспитания, всемерное развертывание и поощрение педагогического новаторства, учительской инициативы.

*Это* – наконец – разрушение местнической идеологии и ведомственного самовластия в управлении школой, включение механизмов демократии, всех общественных сил страны для обновления и развития народного образования.

*Академия в ее нынешнем виде – основное препятствие на пути обновления школы.* Ничего не делая для того, чтобы двинуть школу вперед, консервативное ядро АПН с упорством, достойным лучшего применения, по-прежнему последовательно мешает всему, что направлено к этой цели, по-прежнему продолжает крутить академическую машину вхолостую, имитируя бурную научную деятельность. Оно все еще не устает писать жалобы в самые высокие инстанции на «злокозненную» прессу, обвинять с различных трибун своих научных оппонентов в «буржуазности» и «политической неблагонадежности».

Острые проявления противостояния академических лидеров перестройке школы и АПН, их стремление любой ценой сохранить существующий порядок не скрываются и даже не камуфлируются, поскольку находят поддержку в известных партийных инстанциях. Потому вовсе не удивительно это стойкое бесстрашие уверенного в себе академического клана.

Медлить с реорганизацией академии – значит либо откладывать перестройку школы, либо обречь школу на рискованный, дорогостоящий поиск выхода из тупика методом «тыка». Мы уже потеряли немало времени. Стоит ли и далее, в угоду интересам бюрократии, пускать его на ветер? С чем пришла педагогическая наука ко Всесоюзному учительскому съезду? Чем ответила она на рекомендации Февральского Пленума ЦК КПСС 1988 г.? Ничем.

Будущее школы и неразрывно связанное с ним будущее страны сейчас во многом зависит от того, сумеет или не сумеет педагогическая наука решить вставшие перед ней задачи. А это в свою очередь обусловлено тем – сохранится ли академия как оплот застоя или станет штабом педагогики обновления, передовой педагогической мысли. Изменение системы педагогического сознания – вот главная задача новой АПН. Без этого никакая перестройка школы и педагогической науки невозможна.

### ***Педагогика – человек – общество***

В последние годы достаточно много говорилось о возрастании социальной роли школы и педагогической науки, но более – в плане привычных лозунгов и декламаций. Между тем этот процесс имеет глубинный социокультурный характер и существенно влияет на функции, структуру, задачи педагогики. Нам еще предстоит осознать в полной мере ***два важнейших, взаимосвязанных аспекта: педагогика и проблемы человека, педагогика и проблемы общества.***

Начавшееся в послеапрельский период интенсивное восстановление концепции личности как основного фактора социального и научно-технического прогресса и конечной цели этого прогресса вызвало заметные сдвиги в развитии науки о человеке, человеческом сознании и человеческой деятельности. Исследования человека сегодня приобретают все более тесную связь с задачами практики и прежде всего – с задачами воспитания и образования. Но ***педагогика***, которая в первую очередь призвана решать эти задачи, ***до сих пор фактически стоит вне комплексного изучения человека.*** Богатейшие традиции отечественной педагогической антропологии, берущие свое начало от К.Д. Ушинского, все еще остаются невостребованными. Восстановить и развить эти традиции, начать углубленную разработку педагогического человекознания – одна из важнейших современных задач.

Не менее важна разработка и практическая реализация педагогической теории, рассматривающей ребенка не как объект приказов и воздействий, но как полноценного субъекта деятельности. Школьная практика, согласно этой теории, должна быть направлена на формирование творческой личности ребенка, на раскрытие его индивидуального своеобразия. Именно этот подход является стержнем концепции ***педагогики сотрудничества, в которой наиболее полно отражено новое пе-***



**педагогическое мышление и демократические принципы нашей школы.** В ее лице мы имеем дело с программой преобразования современного учебно-воспитательного процесса.

В общем контексте проблемы *«педагогика и общество»*, еще ожидающей своего комплексного изучения, важен аспект использования и воспроизводства интеллектуальных ресурсов. Подчеркивая его значение, член-корреспондент АПН В. Зинченко в журнале «Коммунист» отмечал: *«Мы находимся лишь на пути к осознанию того, что совокупный человеческий интеллект чем дальше, тем больше становится главной производительной и вместе с тем творческой силой культуры и цивилизации. Именно поэтому к интеллекту пора начать относиться как к главному ресурсу человечества. И не только как к важнейшему средству решения уже возникших и назревающих глобальных проблем современности, но и как к важнейшей ценности и цели в развитии общества»*<sup>243</sup>.

Перед педагогикой сегодня встают две крупнейшие задачи: 1) предотвращение дальнейшей девальвации интеллектуальных ресурсов общества, перемалываемых в ничто еще не изжитой идеологией и психологией «винтика» некоей социальной системы, и 2) поиски путей максимального раскрытия, развития, постоянного воспроизводства интеллектуального потенциала страны. Нам надлежит, наконец, осознать эти задачи, равно как и то, что грядущий век должен быть **веком человека**, если мы не хотим его гибели, т.е. **веком психологии и педагогики**.

Но для того, чтобы следующее столетие принадлежало человеку, необходимо мобилизовать все его **нравственные ресурсы**. Для педагогики это еще более трудная задача, чем мобилизация **ресурсов интеллектуальных**. Ибо современный человек не склонен к нравственной самоотдаче, чему в немалой степени способствовали и наш негативный социальный опыт, и наша технократическая традиция.

Развитие нравственного сознания человека могло бы преодолеть наметившуюся в период застоя тенденцию снижения нравственного уровня общества. В рамках старого педагогического мышления решить эту задачу невозможно. Сегодня уже достаточно очевидно, что **альтернативе нового и старого мышления в педагогике соответствует нравственная альтернатива – духовность и бездуховность**.

**Перестройка нашего общества – это не только социально-экономическая, политическая, идеологическая, но и нравственная категория.** «Вопрос о нравственности, – отмечал А.Н. Яковлев, – это коренной вопрос перестройки. Вне духовности перестройки нет».

Проблема «педагогика и общество» имеет еще массу неосмысленных аспектов. Отмечу лишь два.

Во все времена образование, школа, в широком смысле слова, одновременно были и сколком общества, той его каплей, что отражала социальные настроения, приобретения, потери, и механизмом воспроизводства общества, способным либо к консервации, либо к обновлению общественных структур. В годы застоя наша школа, в значительной мере утратившая преобразующий характер, воспроизводила худшие формы общественного бытия. **Сегодня она должна вернуть себе роль катализатора общественного развития, обеспечить необратимость начавшихся перемен. В этом ее главная цель как социокультурного института. В этом смысл лозунга: «ОБРАЗОВАНИЕ – ДЛЯ ГУМАНИЗМА, ДЕМОКРАТИИ И СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ!»**

Нам, вероятно, потребуется время, чтобы понять истоки кризиса современной школы. Он во многом обусловлен тем, что в 1930-х гг. мы **пренебрегли одной из ведущих закономерностей развития народного образования – равновесием основных его начал: государства и общества**. Утвердившаяся в те годы система административно-командного управления просвещением фактически отстранила от школы общественные силы, превратив ее в неконтролируемую ведомственную вотчину. Но школа не может жить только на ведомственном дыхании, в тесном, отгороженном от общества наробразовском склепе. Рано или поздно у нас наступает «кислородное голодание». И рано или поздно общество вновь должно прийти школе на помощь.

Сегодня, когда восстанавливается концепция государственно-общественного управления народным образованием, и это управление должно стать делом трудящихся масс, необходима глубокая педагогизация общества, пробуждение его педагогического сознания, повышение педагогической культуры, углубление понимания проблем, нужд и забот школы.

Все это налагает на педагогическую науку огромную ответственность. Ей предстоит отказаться от истлевших стереотипов, преодолеть надолбы догматизма, начетничества, консерватизма. Она призвана взять на себя роль **двойного архитектора – архитектора школы и архитектора общества**. Это по силам лишь облеченной общественным доверием, обновленной Академии педагогических

<sup>243</sup> Коммунист. 1988. № 3. С. 96.

наук. Таковую академию должно формировать открыто и гласно – при всесторонней демократизации внутриакадемической жизни.

### *АПН вне перестройки*

Пока же Академия педагогических наук СССР не только вне перестройки общества, она все еще – один из главных тормозов перестройки школы. Она не только ничего не делает для научного обеспечения этой перестройки, но и подрывает ее изнутри, усиленно отстаивая старую идеологию.

Внутреннее состояние АПН – разложение. При определенном торжестве застойных сил и утрате веры сотрудников академии в возможность и реальность ее обновления.

В глазах общественности и учительства сохранение нынешней АПН, иллюзорность ее реорганизации – свидетельство либо слабости, либо непоследовательности верхнего эшелона власти.

Ход недавно прошедшей так называемой реорганизации академии только подтверждает это. Год назад начала свою работу якобы правительственная комиссия по реорганизации АПН. Итог ее четырехмесячной работы ничтожен – лишь довыборы в академию и публикация документа о ее перестройке (который был написан автором этих строк задолго до начала работы комиссии). Бесправность комиссии, вмешательство в ее работу руководства АПН, при поддержке известных работников директивных органов, по сути, свели ее работу на нет.

Этот опыт псевдореорганизации АПН наглядно показывает, что самолечение не только опасно, но может быть губельно. И если мы действительно хотим вылечить академию, то пора призвать к ее одру серьезных врачей.

Академия педагогических наук трижды проспала свой звездный час, собственные свои именины. Она осталась безучастной в подготовке школьной реформы 1984 г., Февральского (1988 г.) Пленума ЦК КПСС, Всесоюзного съезда работников народного образования, прошедшего в декабре 1988 г.

Бывшее руководство АПН привело ее на грань катастрофы, поставило академию под мощный шквал учительской и общественной критики. Только вмешательство правительственной комиссии на некоторое время сдержало этот необъяснимый акт академического самоуничтожения. Сдержало, но отнюдь не предотвратило. Подавляющая часть престарелого корпуса членов академии и руководителей ее институтов, потеряв чувство реальности, чувство самосохранения, своим неприятием обновления, саботажем реорганизационных мер нового президиума продолжает подталкивать АПН к пропасти.

Не страдая излишней скромностью, они отождествляют себя со всей академией, более того, – со всей педагогической наукой. И справедливую критику их бездействия, их сопротивления перестройке трактуют в своих бесконечных письмах и телеграммах в «инстанции» ни больше, ни меньше как «травлю педагогики».

Прошедшие в АПН выборы народных депутатов СССР отразили всю сложность сегодняшней ситуации в академии и вместе с тем – явное несовершенство самой системы выборов от общественных организаций. На недавнем Пленуме ЦК КПСС отмечалось, что на выборах «проиграли те, кто медленно перестраивается». В АПН произошло как раз наоборот. Они-то и выиграли. Депутатами стали члены бывшего руководства академии, которое привело ее к глубокому кризису.

В открытом письме *сто пятьдесят научных сотрудников академии* заявили, что выборы ясно показали, как АПН представляет себе перестройку, что процедура их проведения резко противоречила духу демократии и гласности. Полуторатысячный коллектив ученых академических институтов в выборах не участвовал. Этой чести удостоились только члены академии, которые «проголосовали за представителей своего круга».

*«Мы считаем, – подчеркивали в открытом письме сотрудники академии, – что депутаты от общественной организации (если АПН является таковой) должны быть выдвинуты и выбраны ее коллективами, а не закрытой для "посторонних" группой лиц, скомпрометировавших своей деятельностью академию и давно не отражающих ни действительного ее научного потенциала, ни общественного мнения ее научных сотрудников».*

Это письмо – наглядное свидетельство, что в АПН есть и здоровые силы. Что академический народ попросту уже устал работать на холостом ходу. И устал безмолствовать.

На последнем общем собрании академии один из наиболее достойных ее членов, недавно скоропостижно скончавшийся академик Х. Лийметс предложил всем директорам институтов подать в отставку и избрать на эти должности подлинных лидеров обновления, которых поддерживает и кото-

рым доверяет широкая педагогическая общественность. Так поступили нынешние руководители науки в Эстонии. Руководителям же АПН такое понятие о чести и интересах дела чуждо.

И пока академики ведут борьбу за выживание, школа вынуждена брать штангу накопившихся проблем в одиночку.

## ДОКУМЕНТЫ, ОДОБРЕННЫЕ ВСЕСОЮЗНЫМ СЪЕЗДОМ РАБОТНИКОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### *Концепция общего среднего образования*<sup>244</sup>

#### Проблемы современной школы

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

Путь, пройденный нашей школой, почти зеркально отражает путь, пройденный страной. Оглядываясь назад, проверяя себя историей, мы не можем не видеть не только огромные достижения на этом пути, но и его трудности, ошибки.

Негативные явления, которые накапливались в долгие годы господства административно-командной системы и особенно проявились в период застоя, были вызваны извращением концепции социализма. Предкризисное состояние школьного дела, отразившее аналогичное состояние общества, имело тот же исток – деформацию концепции социалистической школы как социального института, обеспечивающего реализацию образовательных потребностей личности, общества и государства.

Суть произошедшей подмены состояла в перенацеленности деятельности школы: она стала работать только в один адрес – на государство. Огосударствливание школы привело к ее трансформации в закрытое, фактически режимное учреждение. Интересы ребенка и потребности общества постепенно оказались за порогом школы.

Неизбежным следствием превращения школы в государственное, бюрократическое учреждение стало функционирование ее в режиме единообразия, единомыслия и единоначалия. Реализуя основную социально-педагогическую установку административно-командной системы по формированию «винтиков» этой системы, школа вступила на путь всеобщего усреднения личности. Тем самым она лишила не только личность, но и самое себя способности к развитию, что объективно вело к подрезанию интеллектуальных корней нации.

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 (массовая профессиональная подготовка учащихся). Эти цели, рассчитанные на повсеместное внедрение, не были подкреплены ни научным обоснованием, ни необходимыми финансовыми, кадровыми и прочими ресурсами.

В результате каждая последующая реформа или реорганизация школы приводила к все большему ее дисбалансу, к расширенному тиражированию ошибок и обострению школьных проблем, к регрессу системы образования в целом.

Все это усугублялось резким снижением социального статуса образования.

Выход из создавшегося положения только один – кардинальное, революционное обновление школьной политики и самой школы.

Перестройка восстанавливает живую и живительную связь школы, педагогики 1920-х и 1980-х гг. Восстанавливает через те животворные нити традиций, которые не обрывались даже в самые трудные годы. И вместе с тем она дает четкий ответ на вопрос: «От какого наследства мы отказываемся?» От наследства, оставленного административно-командной системой, имеющей мало общего с социализмом. От наследства, создавшего дефицит демократии в школе и сформировавшего систему тройного отчуждения: школы от общества, ученика от школы, учителя от ученика.

Ключевые позиции обновления советской школы – ее развитие, ее демократизация, гуманизация, реализм школьной политики. Эти позиции определяют облик новой школы, выступают критериями ее нового качества.

<sup>244</sup> Учительская газета. 1988. 23 августа.

Исходный вариант Концепции написан Э.Д. Днепровым. В подготовке ее окончательного текста приняли участие Б.М. Бим-Бад, О.С. Газман, В.С. Собкин и А.М. Цирюльников.

## ***Школа развивающая и развивающаяся***

**Идея развития** – узловой момент идеологии новой школы. Три основные грани этой идеи: постоянное развитие образования, превращение его в механизм развития личности и в действенный фактор развития общества.

**Первый аспект идеи развития** – постоянно развивающаяся школа. Она снимает многие из наиболее проблем, в частности, нынешнюю противоестественную ситуацию аномальности учительского творчества, педагогического новаторства. Поиск становится органическим компонентом и фактором ускорения развития школы. Его динамизм и многовариантность обеспечиваются широкой сетью экспериментальных площадок – от авторских школ до экспериментальных районов и регионов.

Координация и стимулирование поисковых разработок осуществляется в рамках постоянно действующей системы обновления образования. Она призвана четко улавливать перспективные тенденции в развитии школьного дела, служить опорой педагогического экспериментирования, приводным ремнем, передающим все новое и передовое в массовую школьную практику. Эта система избавляет школу и общество от традиционной «вулканичности» школьных реформ, делает плавным движение школы по ступеням качественного обновления.

**Второй аспект идеи развития** – решающая роль школы в становлении и развитии личности ребенка.

Нынешняя школа, декларируя задачу всестороннего и гармонического развития личности, своим авторитарным строем, дидактоцентризмом содержания, форм и методов образования по сути исключает самую возможность развития учащихся. Умственное развитие подменяется усвоением пресловутых «ЗУНОВ» – знаний, умений, навыков. Эмоциональное – примитивными, частичными знаниями об искусстве. Вместо развития способности и готовности к труду формируется стойкая от него отчужденность – естественное следствие подневольности, случайности и бессистемности так называемого учебного труда, безадресности его результатов. Результаты физического развития все более становятся предметом озабоченности медицины...

Зоны развития ребенка еще более сужаются из-за искусственного школоцентризма детской жизни, из-за стремления охватить всю жизнь ребенка рамками школы, превратить школу в камеру хранения детей. Неизбежный результат этого школьного закрепощения – массовое движение молодых неформалов.

Первостепенная задача новой школы устранить плотины, мешающие развитию ребенка, построить такую педагогическую систему, которая могла бы всемерно стимулировать это развитие.

Наконец, **третий аспект идеи развития** – нацеленность школы как социокультурного института не на воспроизведение закостеневших форм общественного бытия, а на развитие общества.

В этой своей новой функции образование, школа выступают как один из основополагающих факторов экономического и социального прогресса, духовного обновления; как условие динамичности, ускорения преобразовательных процессов в различных сферах общественной жизни; как инструмент формирования образовательного общества, в котором процесс образования личностно и социально значим, непрерывен.

В настоящее время отсутствует механизм, способный перевести школу в режим развития, превратить ее в фактор развития личности и общества. Этот механизм может быть создан только на пути **демократизации и гуманизации школы**.

## ***Демократизация школы***

**Демократизация** – цель, средство и гарантия необратимости перестройки школы. Она не сводится только к изменению системы управления школой, но пронизывает все стороны школьной жизни, ее дух, ее внутренний строй.

**Демократизация школы** – это отказ от концепции «винтика» ради концепции человека как высшей ценности общества. Это – поворот школы от ведомственных, местнических нужд и интересов к интересам и потребностям общества и личности. Это – преодоление безликого, удушающего единообразия организации школы, содержания, форм и методов образования, раскрытие их бесконечного многообразия, их вариативности и полифоничности. Это – раскрепощение педагогических отношений, изменение самой их сути, выход из системы подчинения или противостояния в систему сотрудничества. Это – открытость школы, привлечение к ней общественных сил, включение общественного фактора в ее развитие.

Демократизация школы – это, наконец, самый надежный механизм воспитания, один из решающих факторов демократизации общества.

Всякие попытки «педагогически адаптировать» демократизацию или определить «степень внедрения» ее в школу – не более чем бюрократические уловки застойной педагогики. Много демократизма, как и много правды, не бывает. Много бывает только самоуправства и лжи.

Первый шаг к демократизации образования сегодня – это преодоление стереотипа, центрирующего государственническое видение школы, стереотипа восприятия ее как государственного учреждения.

Школа – не госучреждение, а социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы государства в той же мере, как общества и личности.

Одна из основных закономерностей развития народного образования состоит в том, что это развитие возможно лишь при взаимодействии двух его ведущих факторов – *государства* и *общества*. Нарушение взаимодействия, как мы убедились на собственном опыте, приводит к застою школы. Школа как общественно-государственный институт не может жить, только на государственном дыхании. Рано или поздно у нее наступает «кислородное голодание». И рано или поздно общество вновь должно прийти к ней на помощь.

Должна быть преодолена отчужденность общества от школы и школы от общества, изолированность школы от процессов, происходящих в общественной жизни, а также узость и корпоративность профессиональных педагогов, то, что Маркс называл «профессиональным кретинизмом». Педагоги должны осознать себя не монополистами, а лишь уполномоченными народа в деле воспитания.

Общественная подсистема школы является принципиально открытой. Формы и принципы ее организации могут быть предельно разнообразны.

### ***Гуманизация школы***

Основной порок современной школы – ее *обезличенность*. Командный, административно-бюрократический дух и строй школы, ее технократизация привели к тому, что практически на всех уровнях педагогического процесса было утеряно главное, – то, что характеризует любую форму человеческой деятельности – сам человек. Было забыто, что «человек есть мера всех вещей».

Подход к ученику как к «объекту» обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от процесса учения, превратил его из цели в средство работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика, знания оказались внешними по отношению к его реальной жизни. Таким же отчужденным от образовательного процесса оказался и учитель, лишенный возможностей самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности. Он потерял человеческий ориентир своей профессиональной позиции – личность ученика. По сути и учитель и ученик превратились в разнокалиберные «винтики» образовательной машины.

Преодолеть отчуждение учителя и ученика от учебной деятельности и друг от друга можно лишь на пути гуманизации школы.

**Гуманизация** – это поворот школы к ребенку, уважение к его личности, достоинству, доверие к нему, приятие его личностных целей, запросов и интересов. Это – создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития его способностей, для его самоопределения. 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. Это – преодоление нынешней безвозрастности образования, учет психофизиологической самобытности различных возрастных этапов, особенностей социального и культурного контекста жизни ребенка, сложности и неоднозначности его внутреннего мира. Это – органическое соединение коллективистского и личностного начал, делающее общественно значимое для ребенка личностно значимым, дающее ему осознание того, что «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех».

**Гуманизация – ключевой элемент 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.

В идеологии педагогики сотрудничества, которая цементирует новое педагогическое мышление, – сотрудничества государства и общества в школьном деле, общества и школы, учителя и ученика – доминанта проходит по линии служения всех и вся становлению и развитию личности ребенка.

Перестройка – путь к новому облику школы.

**Перестройка школы – это путь:**

- от догматичной и волюнтаристской школьной политики к политике научно обоснованной и реалистичной;
- от школы приспособляющей и воспроизводящей к школе развивающей и развивающейся;
- от школы административно-бюрократической, закрытой и единообразной к школе открытой, демократической, многоголосой и многообразной;
- от школы авторитарной, безличностной и технократической к школе гуманистической.

## **Перестройка педагогической системы школы**

### ***Цели общеобразовательной школы***

***Образование есть процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания.*** Сущность и цель общего среднего образования – развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности. Общее среднее образование является базой любой последующей специализации, ключевым звеном непрерывного образования. Оно создает условия для личностного самоопределения и развития учащихся.

***Главная цель средней общеобразовательной школы*** – способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать основанное на общечеловеческих ценностях мировоззрение, гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей. Установка на развитие личности растущего человека придает «человеческое измерение» таким целям школы, как выработка у молодых людей осознанной гражданской позиции, готовности к жизни, труду и социальному творчеству, участию в демократическом самоуправлении и ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации.

Господствующее понимание цели школы только как «подготовки к жизни» изолирует школьную жизнь ребенка от целостного процесса его жизнедеятельности, отрывает школу от жизни, обучение и воспитание – от других факторов развития детей, зачастую более значимых, особенно в подростковом и юношеском возрасте, – средств массовой информации, «улицы», семейной среды, самообразования.

Школа не достигнет своих целей, если не сможет обеспечить полноценного проживания ребенком каждого из возрастных этапов его развития. Полнота этого проживания – необходимое условие расцвета личности.

### ***Структура школы***

***Три основных возрастных этапа развития ребенка – детство, отрочество, юность – определяют три ступени школы:*** I ступень – начальная школа, II ступень – основная школа и III ступень – старшая школа. Дошкольное воспитание и обучение, имеющие огромную самостоятельную ценность, выступают как подготовительный этап начального образования.

Эта структура школы традиционна. Однако цели, принципы построения и содержательное наполнение каждой из ее ступеней нуждаются в переосмыслении. В переосмыслении с позиций ведущих идей обновления школы – идей реализма, развития, гуманизации и демократизации.

***Главные задачи начальной школы*** – обеспечить становление личности ребенка, раскрыть его способности, сформировать желание и умение учиться, помочь приобрести прочные навыки чтения, письма, счета, опыт общения и сотрудничества.

Обучение и воспитание на первой ступени школы ориентируются на непосредственные интересы ребенка к миру и самому себе. Соответственно, учебные предметы имеют здесь характер интегральных курсов, которые дают первоначальные представления о природе, обществе, человеке, его труде.

Вместе с тем уже на этой ступени вводятся элементы дифференциации обучения с учетом склонностей и способностей детей. В первые годы это факультативные занятия, преимущественно в сфере физического, эстетического и трудового воспитания (спортивные игры, пение, музыка, декламация, художественный труд и так далее). Позднее такие занятия могут быть направлены на расширенное изучение родного и иностранного языков, математики, на овладение техническим творчеством, различными видами обслуживающего труда.

Принципиальная новизна построения этой ступени образования состоит также в том, что она не лимитирует возраст поступления в школу и сроки начального образования.

Возраст поступления – шесть-семь лет – обуславливается функциональной школьной зрелостью ребенка, его объективной готовностью к обучению в школе. Медико-педагогическая комиссия и школьная психологическая служба дважды проверяют эту готовность по достижении ребенком возраста пяти и шести лет. Продолжительность начального образования – три или четыре года – определяется индивидуальными особенностями детей. Учащиеся, не осваивающие программ, могут быть оставлены на повторный курс обучения с использованием при необходимости индивидуального плана.

**II ступень – основная школа** – закладывает фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой для продолжения образования, полноценного включения человека в жизнь общества независимо от характера его будущей трудовой деятельности.

Единые требования к общеобразовательной подготовке учащихся основной школы отнюдь не означают ее однообразия. Обязательные учебные предметы, освоение которых обеспечивает реализацию этих требований, охватывают 75–80% учебного времени. Остальное время отводится на изучение дополнительных предметов по выбору учащихся в соответствии с их склонностями и интересами. При этом по мере развития учащихся время на изучение таких предметов увеличивается. Развитие склонностей и способностей школьников на этой ступени обеспечивается также широким развертыванием факультативных курсов, внеклассных занятий, обучением по разноуровневым программам.

**Основная школа является обязательной.** Ее выпускникам предоставляется право выбора путей и сроков завершения среднего образования, равно как и право начать трудовую деятельность с возможностью продолжения образования в системе вечернего и заочного обучения.

Принципиально новый подход к построению **третьей ступени** средней общеобразовательной школы состоит в том, что обучение ведется здесь на основе широкой и глубокой дифференциации. Такое обучение создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, раскрытия их способностей и профессионального самоопределения.

Изучение предметов по выбору на этой ступени также идет параллельно обязательным предметам. Но в отличие от предыдущей ступени школы на обязательные предметы приходится меньшая доля учебного времени. Меняется и сам характер таких предметов. Они приобретают обобщающий мировоззренческий смысл. В сущности это должны быть интегрированные курсы, обеспечивающие мировоззренческое освоение четырех основных сфер жизнедеятельности: человек – человек, человек и общество, человек и природа, человек и ноосфера.

Изучение таких курсов снимет те отрицательные центробежные тенденции дифференцированного обучения, которые известны в мировой практике. И вместе с тем повысит общий уровень образования, устранив «межпредметные» иллюзии и введя подлинное междисциплинарное обучение. Той же цели должно служить увеличение удельного веса творческих заданий и самообразовательной работы учащихся в процессе учебной деятельности.

Для обеспечения более глубокой дифференциации обучения школа III ступени может ввести одно или несколько направлений (гуманитарное, физико-математическое, химико-биологическое, экономическое, техническое, сельскохозяйственное, художественное и другие), организовав трудовую подготовку с учетом профиля обучения.

Каждый ребенок имеет право: поступать в любую школу; переходить из одной школы в другую в течение учебного года на любом этапе обучения; выбирать профили, формы, индивидуальные программы обучения; определять темпы и сроки освоения учебных курсов; изучать экстерном все или отдельные предметы. Задача школы – создать компенсирующие условия для отстающих учащихся и возможности продвинутого обучения для тех, кто способен учиться с опережением.

Представленная структура средней общеобразовательной школы радикально меняет организацию, функции и характер вечернего и заочного обучения. Вечерние и заочные школы могут стать отделениями школ III ступени, их своеобразным эквивалентом. В этих отделениях учащиеся получают интересующее их профильно-дифференцированное среднее образование или дополняют одну профильную общеобразовательную подготовку другой.

Таким образом, структура и организация средней общеобразовательной школы становится достаточно гибкой и вариативной, нацеленной на интересы, склонности и способности учащихся, на создание благоприятных условий для их развития, для реализации их жизненных планов.



## ***Перестройка педагогического процесса***

В технократической педагогике педагогический процесс традиционно описывается как связующее, промежуточное звено между заданным содержанием образования и учащимися, которые это содержание «должны усвоить». Это «промежуточное звено» обычно задается набором технологических приемов. Из педагогического процесса устраняются по сути его главные звенья – личность ученика и учителя. В таком виде он неизбежно становится безличностным и авторитарным.

Восприятие педагогического процесса как технологического конвейера рождает достаточно массовый технологический (методический) фетишизм – веру в чудодейственную силу методики вне зависимости от личностных качеств и целей педагогов, от склонностей, способностей и интересов учащихся. В таком случае идеальным учителем могла бы стать обучающая машина. Между тем именно соприкосновение личностей, участвующих в педагогическом процессе, предопределяет успех или безуспешность любой методики, самого педагогического процесса. Образование, ориентированное на развитие способностей и расцвет индивидуальности школьников, возможно лишь в ходе их совместного труда, их содержательного сотрудничества.

Перестроить педагогический процесс невозможно, не переосмыслив саму его сущность, его цели, содержание и организацию.

***Педагогический процесс – это совместное движение педагогов и учащихся к целям образования. Это – педагогически целесообразная организация всей жизнедеятельности школы.***

Новые социальные функции и образовательные задачи школы должны воплотиться в реальном, каждодневном педагогическом процессе и прежде всего – в новом отношении педагогов и учащихся к целям своей совместной деятельности. Если сейчас ее целенаправленность задается большей частью извне, отчуждается от содержания учебного труда и потому не осознается его участниками как цель общего совместного дела, то переориентация педагогического процесса нуждается в четком осмыслении этой цели.

На осознании общей цели по сути построена вся ***педагогика сотрудничества***. Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

Идеология и технология сотрудничества служат не только основанием целой системы методов обучения и воспитания, но и выступают как важная составная часть содержания образования. Они противостоят отчуждению и авторитарности в отношениях между взрослыми и детьми, преобладанию прав у учителя и обязанностей у ученика.

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных и жизненных интересов учащихся. Это, в частности, предполагает понимание педагогом ученика, признание его права на ошибку, открытость и что не менее важно – личную ответственность педагога за свои суждения, оценки, рекомендации, требования и поступки. Завоевывая в ходе такого общения уважение и доверие учащихся, педагог одновременно существенно продвигает их в развитии способности осознавать себя, свои действия, их действительные цели, мотивы, причины успехов и неудач.

Отношения сотрудничества должны наполняться и неуклонно обогащаться культурным содержанием, которое воплощается в содержании обучения и воспитания, в формах и методах их реального функционирования. Эти неразрывные компоненты педагогического процесса при всей специфике каждого из них, которая рассматривается ниже, образуют систему. Принципы их перестройки едины.

## ***Содержание, формы и методы обучения***

Нынешнее содержание образования нацелено на усвоение знаний, умений и навыков, а не на развитие личности. Из сферы образования выпадают такие важнейшие его компоненты, как передача опыта различных форм и видов деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, опыта общения и т.д. В результате утрачивается не только гармония образования, но и образовательный характер самой школы.

Установка на усвоение знаний, умений и навыков – следствие, с одной стороны, технократизации педагогического сознания, а с другой – традиционного информационно-объяснительного подхода к построению содержания образования. При таком подходе, ориентированном на передачу готовых знаний, совершенствование образования понимается как увеличение этих знаний – путем расширения традиционных школьных курсов или введения новых учебных дисциплин.

Результаты этого «совершенствования» известны: перенасыщение учебных предметов, построение их как адаптированных и урезанных вузовских курсов (что отнюдь не сделало их научными), утрата целостности и системности содержания образования, превращение его в конгломерат разрозненной, плохо организованной, схоластической информации, назначение и способы употребления которой подчас не известны ни учителям, ни учащимся.

Отсюда – перегрузка ученика и учителя, падение интереса к учению, снижение качества подготовки выпускников школы.

Положение усугубляется тем, что у школы, которая еще нередко рассматривается как единственный поставщик знаний, существуют мощные конкуренты. Прежде всего – средства массовой информации. По критериям новизны, доступности, по степени влияния на ребенка «каноническое» школьное образование не выдерживает этой конкуренции.

Таким образом, установка только на информацию и ее наращивание в содержании школьного образования – по сути еще одно из проявлений изживающего себя «школоцентризма». Погоня за знаниями, за информацией в рамках информационно-объяснительного подхода – экстенсивный путь построения содержания и способов образования. Перевод их на интенсивный путь может быть осуществлен при использовании принципов деятельностного подхода в образовании.

**Деятельностный подход** 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 вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности учения школьников, наконец, бесполезности самих знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности.

Принципы деятельностного подхода пронизывают все стороны жизни школы – процесс познания, воспитания, ее трудовое начало. Деятельность ребенка – основной фактор его развития, его самоопределения.

Содержание школьного образования – это неразрывное, органическое единство двух компонентов – ориентирующего в культуре и творчески-деятельностного. Оно представляет собой своеобразный «музей» истории человеческой культуры (искусств, наук, технологий, ремесел, мира профессий), «экспонаты» которого призваны создать у молодежи целостное теоретическое представление об окружающем мире, и «мастерскую», в которой молодые поколения учатся добывать знания, необходимые им для практической деятельности, и применять эти знания при решении жизненных проблем.

Источником формирования содержания образования должны стать основные сферы самоопределения личности – человек, общество, природа, ноосфера.

Самоопределение в ценностной сфере «человек» обеспечивает гуманистические начала жизнедеятельности и образования личности. В сфере «общество» самоопределение происходит через освоение таких ценностей, как Родина, человечество, интернационализм, народовластие, демократия, гласность, правовое государство, семья, труд, гражданская ответственность и другие. В системе отношений «человек – природа» важно осознание себя как части природы, овладение экологической культурой и понимание ответственности перед будущими поколениями в процессе взаимодействия с природной средой. «Ноосфера» включает в себя становление нравственной ответственности в использовании продуктов научно-технического прогресса, освоение методов культурно-преобразовательной деятельности.

Опора на эти сферы самоопределения личности задает принципиально новые подходы к организации жизни школы, к содержанию и методам школьного образования – к обучению как фактору самоопределения в познавательной деятельности и воспитанию как фактору самоопределения в жизнедеятельности.

На передний план выдвигаются следующие основные принципы формирования содержания и способов школьного образования: реализм цели, направленность на личность и ее развитие, демократизация.

### ***Базовый компонент образования***

Громоздкое, далекое от жизни и чуждое ребенку содержание сегодняшнего образования необходимо вытеснить из школы реалистичным, экономным, развивающим личность, близким и нужным детям уже сегодня для решения реальных проблем познания и жизни. Прежде всего необходимо отыскать то, что лежит в основе роста и качественных изменений потенциала человека, связывает его с

человечеством и жизнью предшествующих поколений. Это – **базовый компонент** общего образования и его содержания, залог осуществимости, реалистичности новых целей образования.

За базовым компонентом содержания образования стоит оптимальный корпус идей, ценностей и содержательных представлений, опора на которые обеспечивает взаимопонимание людей, возможность организовывать совместную жизнь и деятельность. Если разрушить этот компонент общего образования, нарушатся каналы социализации, окажется затруднительным или даже просто невозможным включение людей в общественные и производственные отношения.

Базовый компонент – не статичное, а развивающееся образование, уровень которого меняется в ходе научно-технического и социального прогресса. Вместе с тем он остается относительно стабильной частью содержания общего образования. На его основе строится дополнительное, продвинутое обучение в средней общеобразовательной школе.

Выделение базового компонента образования имеет важный социальный и педагогический смысл. **В социальном плане** оно позволяет обеспечить удовлетворение конкретно-исторических потребностей в общем образовании, создать необходимые гарантии для развития системы непрерывного образования для накопления и обогащения интеллектуального потенциала общества. Введение базового компонента дает возможность государству и обществу диагностировать реальное состояние и динамику развития образования в стране, в различных регионах и школах.

**В педагогическом плане** базовый компонент образования является исходной точкой для реалистической организации развивающегося обучения. Дистанция между обязательным и продвинутым уровнями образования задает пространство, зону ближайшего развития ребенка. Появляется четкий критерий, который позволяет педагогике не идти в хвосте спонтанного развития ребенка, а целенаправленно помогать этому развитию, ускорять его.

### ***Гуманитаризация и гуманизация педагогического процесса***

Обычно под гуманитаризацией общего образования понимается повышение удельного веса предметов гуманитарного цикла в структуре учебного плана. Однако суть гуманитаризации заключается в особой, собственно человеческой форме отношений человека к миру.

**Гуманитаризация образования** обеспечивается обращением школы к мировой культуре, истории, духовным ценностям. Повышение статуса гуманитарных предметов определяется их обновлением, освобождением их от плоского рационализма, выявлением в них духовности, человеческой сущности. Гуманитаризация образования требует глубокой перестройки всего его содержания, которое должно обеспечивать развитую устную и письменную речь, понимание людей других времен и народов, историческое мышление, человеческое отношение к природе. Принципиально переориентируются предметы художественного цикла (литература, музыка, изобразительное искусство) как цикл курсов художественного творчества. Естественнонаучная культура перестает быть «слепком» готового знания: она разворачивается как живой процесс поиска, открытий, изобретений, как историческая драма идей и людей, как взаимосвязь и взаимовлияние науки и техники, экономики и хозяйствования, как осознание глобальных проблем человеческого сообщества.

Гуманитаризация образования служит преодолению тенденций к технократизации и отчуждению. Подспорьем ей в этом становится **гуманизация содержания, методов и форм школьного образования, т.е. его личностная направленность**.

**Гуманизация** реализуется, в частности, путем последовательной индивидуализации всего педагогического процесса (учет личностной специфики учащихся) и его «персонализации» (учет индивидуальных особенностей личности педагогов).

Индивидуализация содержания, методов и форм образования предполагает их построение в соответствии с наличным опытом и уровнем достижений школьников, направленностью их личности, структурой их интересов. Поскольку склад, особенности и масштабы индивидуальных способностей и темпы развития учащихся различны, постольку школа обязана предоставить им разноуровневый по объективной сложности и субъективной трудности усвоения культурный материал.

Личностная ориентированность обновляемого педагогического процесса соответствует и тому очевидному, но игнорируемому в сегодняшней школе факту, что педагог несет в себе некое содержание образования, и именно это культурное, духовное содержание становится одним из главных компонентов образовательного процесса. Проблема состоит в том, чтобы научиться учитывать этот личностный аспект содержания образования и реалистически согласовывать с ним остальные, научиться ценить педагога как главного носителя передаваемой в школе культуры, развивать его личностный потенциал.

Важнейшую роль в гуманизации школы, образования играет искусство. Оно является по сути универсальным средством формирования и развития творческих способностей, образного мышления, эмоциональной сферы, эстетического сознания личности. На всех возрастных этапах оно выступает как особая форма духовно-практической деятельности, в которой происходит эмоционально-ценностное самоопределение человека. Поэтому все предметы искусства должны быть полноценно представлены с первого по последний годы обучения на всех ступенях школы.

Стройное здание эстетического воспитания, которое предстоит построить в школе, должно опираться на фундамент искусства. Школа не продвинется вперед на пути гуманизации до тех пор, пока предметы художественного цикла не займут достойного места в образовательном процессе, пока не пойдут от них лучи человеческой доброты и красоты, душевности и духовности на все остальные предметы, на всю жизнь школы.

Гуманизация школы не ограничивается только сферой духовного развития. Она требует преодоления «остаточного принципа» в отношении к физическому развитию ребенка.

Физическому воспитанию нужно вернуть его законное место в общем образовании, избавить его от односторонне спортивной ориентации, сделать подлинной физической культурой, неотъемлемым компонентом разностороннего и гармонического развития личности.

Физическое воспитание должно быть нацелено в первую очередь на укрепление здоровья детей, которое стало сегодня общенациональной проблемой. Необходимо ввести ежедневные оздоровительные физические упражнения в школе, помимо уроков физкультуры.

Важнейшей социально-педагогической задачей остается разработка комплексной, целевой программы физического развития, физического оздоровления детей.

### *Трудовое начало школы*

Трудовое начало школы имеет глубокий, объемный смысл, неразрывно связанный с общей деятельностью направленностью образования. Труд в школе выступает и как ведущий фактор развития личности, и как способ творческого освоения мира, обретения опыта посильной трудовой деятельности в различных сферах труда, и как неотъемлемый компонент общего образования, в значительной мере центрирующий общеобразовательный учебный материал, как столь же неотъемлемая часть физического и эстетического воспитания. И, наконец, как реальный общественно-производительный труд не ремесленного, а политехнического характера, что отнюдь не исключает элементов ручного труда, особенно на первых ступенях школы.

В современной школе ее трудовое начало по сути свелось к утилитарному учебно-производственному труду, который является либо формальным придатком к книжной учебе, либо средством искусственной профессионализации общего образования. Этот труд слишком слабо связан с целями и содержанием общего образования, перспективными тенденциями современного производства, с реальными потребностями регионов, интересами и запросами учащихся. Воспитательное значение такого труда, тем более при отсутствии выбора, естественно реализуется с обратным знаком.

Труд в школе, в том числе и познавательный, должен представлять собой целенаправленную, осмысленную, разнообразную деятельность, имеющую личностную и социальную значимость, учитывающую возрастные психофизиологические особенности учащихся. Нельзя ограничиваться только ознакомлением с отрывочными трудовыми операциями. Школьники должны быть участниками законченного трудового цикла с понятным им и полезным результатом.

Школа призвана снабдить детей всем необходимым для непрерывного труда, трудового самообразования», творческого, рационализаторского подхода к любой трудовой деятельности. И здесь необходимо выделение **базовой трудовой культуры**: продуктивных простейших и одновременно основополагающих начал и элементов труда. На основе базового компонента трудовой деятельности выстраивается «азбука» трудовых умений, органично входящая в базовый компонент образования, в базовую культуру.

Для осуществления целей развивающего трудового образования необходима его вариативность, выборность, сменность видов и типов трудовой деятельности, что позволяет искать себя, свое призвание в различных сферах труда. Включение в рамки трудовой деятельности сфер социальной помощи, охраны природы и памятников культуры, посильного участия в работе различных государственных и общественных учреждений и организаций укрепляет связь школы с жизнью, связь трудового образования с познанием общественных отношений.

Трудовая ориентированность школы призвана дать обобщенные трудовые умения, способы практической и познавательной деятельности, помогать осмысливать трудовые процессы в контексте

культуры труда. Трудовая, деятельностно-ориентированная школа открывает простор для разностороннего гармонического развития личности, для здорового психического развития детей, что невозможно вне умственного и физического труда.

### *Демократизация педагогического процесса*

Единство и целостность педагогического процесса в обновляемой школе могут реально существовать только в демократических формах. Смысл демократизации содержания, форм и методов образования – в обеспечении доступа всем и каждому к высшим этажам культуры, в предельно возможном раскрытии способностей детей, в устранении всяких препятствий на пути их развития.

Чтобы предоставить разным детям равно высокий шанс достичь высот культуры, образование должно располагать широкими и гибкими возможностями для развития детей с самым разным уровнем способностей. Для этого необходимо не только особое искусство индивидуализации обучения и воспитания. Необходимы открытость содержания образования, огромное разнообразие учебного материала, пособий, форм и приемов школьной работы, а также учет культурно-региональной специфики.

**Открытость и вариативность** содержания образования и методической системы школы задается, во-первых, выбором учащимися различных вариантов учебных курсов и видов деятельности, во-вторых, оценкой достижений каждого школьника в сравнении с его индивидуальным, предшествующим уровнем развития. Наконец, открытость и вариативность содержания образования и методов обучения обеспечиваются дифференциацией всего образовательного процесса, равно как и соответствующим спектром гибких организационных форм обучения.

Представители общественности должны иметь возможность пересмотра, коррекции, уточнения, разработки вариантов программ и учебных планов, учитывающих реальные потребности, интересы и возможности учащихся и учителей, реальные уровни общеобразовательной подготовки на разных ступенях обучения, зоны ближайшего развития детей, региональные и местные особенности и т.д.

Конкурс этих вырастающих из самой жизни программ, их отбор и анализ, соотнесение с культурными мировыми и отечественными образцами, общественно-государственная экспертиза должна привести к формированию наиболее оптимальных, лучших вариантов программ. Одновременно необходимо разрабатывать соответствующий методический инструментарий, позволяющий ясно определять выполнимость программ, достижимость обязательного и продвинутого уровней общеобразовательной подготовки школьников.

Такой открытый способ формирования нового содержания образования позволит, не ломая существующих программ, постепенно и естественно «вырастить» новое его содержание. То, которое нельзя предсказать ни в каком проекте, но которое способно стать пусковым механизмом непрерывного культурно-исторического развития школьного образования.

В целом, новое содержание школьного образования представляется в виде следующей структуры: обязательный базовый компонент (70–80%) плюс «приращение», которое учитывает национальную и региональную специфику, плюс элемент содержания, учитывающий специализацию, своеобразие школы, плюс элемент, который варьируется учителем, и наконец, часть содержания, в пределах которой ученику предоставляется совершенно свободный выбор. Такое содержание должно быть обеспечено разработкой оригинальных, живых и разнообразных авторских учебников, пособий, методических материалов и т.д.

Центральное направление демократизации форм и методов обучения и воспитания определяет сегодня **педагогика сотрудничества**, значение которой выходит далеко за пределы проблем методики обучения. И вместе с тем педагогика сотрудничества – это целостная новая методическая система. Впервые за многие десятилетия она дала массовой школе, учителю богатый, разнообразный методический инструментарий, ориентированный на развитие ребенка.

В основе этой методической системы **ряд принципиальных идей**. В их числе:

идея исключения методов принуждения к учению и использование лишь таких методов, которые вовлекают детей в общий труд учения, вызывая радостное чувство успеха, движения вперед, развития;

идея «трудной цели», обеспечивающая формирование личной ответственности, веру в возможность преодоления трудности;

идея «опоры», позволяющей даже самому слабому ученику последовательно продвигаться в учении;

«идея опережения» – особенно ускоряющая развитие сильных, наиболее способных в данной области учеников;

идея «крупных блоков» – помогающая усваивать главные, сущностные понятия, связи, значительно увеличить объем осваиваемого учебного материала при резком снижении нагрузки на ученика;

идея соответствия формы деятельности ее содержанию;

идея таких форм контроля, оценки, которые ориентированы на учение без принуждения («опорные сигналы», безотметочное обучение, «общественные смотры знаний» и т.п.);

идеи самоанализа, коллективного творческого самоуправления, сотрудничества с родителями и др.

Все эти и другие идеи и принципы педагогики сотрудничества обеспечены технологически – вполне определенными и в то же время многообразными методическими приемами, средствами, формами.

Педагогика сотрудничества не является законченной, а тем более закрытой педагогической и методической системой. Она открыта любым идеям и средствам, которые не наносят духовного и физического ущерба личности ученика и учителя. Она обогащается в ходе коллективного педагогического поиска, в ходе обновления советской педагогики.

В свете деятельностного подхода к образованию особое сегодня значение приобретают активные и творческие методы обучения: различные формы проблемного обучения, исследовательские, проектные, проектно-конструкторские и другие методы. Это не исключает информационно-объяснительного обучения, использования методик программно-алгоритмического типа, но приоритет в новой методической системе дается не им.

Новая методическая система преодолевает и засилье фронтальных форм учебно-воспитательной работы, классно-урочной системы обучения. Сегодня они приводят к тому, что учение оказывается непосильным для одних учащихся, неинтересным и неразвивающим для других, формирует у значительной части учеников массовый конформизм. Деятельностный подход к образованию возрождает групповые, индивидуальные, клубные формы обучения, в том числе с разновозрастным и переменным составом детей в учебных аудиториях и объединениях. Широко применяются проектные методы, дискуссии, ролевая и деловая игры, проблемное консультирование и другие формы творческой организации обучения.

Переход от информационно-объяснительного обучения к деятельностному, развивающему связан также с появлением в школах новых, технических средств обучения – персональных компьютеров с разнообразным набором программ, видеокомпьютерных информатек, обеспечивающих свободную поисковую деятельность учеников в больших массивах информации.

**Результаты обучения.** В перестраиваемой общеобразовательной школе они должны фиксироваться и качественно, и количественно. Учет текущих достижений школьников нецелесообразно строить по принципу количественной (балльной) отметки, предпочтительнее качественный характер оценки. Только в конце учебного года (четверти или полугодия – по решению Совета школы) проводится аттестация учащихся в баллах по результатам качественных оценок, с учетом данных психологического консультирования. Необходимо решительно избавиться от использования отметок малоквалифицированными учителями в качестве внешней побудительной силы насильственного учения.

Столь же необходимо отказаться от оценки результатов, «конечного продукта» работы школы по какому бы то ни было усредненному уровню.

Степень достижений школьника, а значит – и целей образовательной школьной работы измеряется и оценивается способностью детей самостоятельно приобретать новые знания (а не просто и не только уже приобретенными), способностью использовать имеющиеся и вновь приобретаемые познания для постановки и решения различных проблем и задач, осознавать и формулировать способы своих действий, глубиной и целостностью мировоззрения.

### ***Перестройка воспитания в школе***

Многие годы, исходя из конъюнктурных соображений, заявлялся приоритет воспитательной функции школы по отношению к обучающей. Между тем на практике эта приоритетность сводилась к демагогической лозунговости, парадности, показным мероприятиям, к благополучной отчетности. Воспитание ориентировалось преимущественно на «требовательность», принуждение. В школе процветали административные, дисциплинарные меры воздействия на детей. Такая воспитательная система не только не способствовала, но прямо препятствовала развитию детей.

Идеология обновления воспитания основана на следующих идеях.

### **Идея реализма целей воспитания**

Всестороннее развитие личности – это идеал, цель, к которой стремится школа. Реальная цель сегодня – разностороннее развитие человека, опирающееся на его способности и дарования.

Средство достижения этой цели – освоение человеком базовых основ культуры. Отсюда центральное понятие содержания воспитания *«базовая культура» личности.*

Это – культура жизненного самоопределения; экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая, художественная и физическая; культура семейных отношений.

Базовые основания культуры содержат, с одной стороны, вечные, общечеловеческие ценности, с другой – ценности, обретаемые в ходе поступательного развития общества.

### **Идея совместной жизнедеятельности детей и взрослых**

Школа периода перестройки возрождает подлинную суть воспитания. Не воздействие взрослых на детей, а процесс их совместной жизнедеятельности, направленный на развитие и тех, и других, построенный на началах сотрудничества.

Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя, обеспечивая активную личную позицию школьника в воспитательном процессе. Без идеи сотрудничества нет питательной среды для пробуждения творческой природы воспитания. Она противостоит авторитарности.

Успех идеи сотрудничества зависит от расширения ее зон, выхода из школы в широкую социальную среду.

Только в творческом сотрудничестве со взрослым ребенок обеспечен необходимым педагогическим руководством. Там, где сотрудничества нет, руководство формально, неэффективно. Ребенок, лишившийся реального влияния взрослых, вырастая, становится на путь аморальности и правонарушений. Нынешний взрыв агрессивности в молодежной среде объясняется и той педагогической словесной тотальной требовательностью, которая выросла на фоне социального лицемерия и привела к изоляции иных подростков от взрослых. Когда взрослые не в силах показать моральный пример, они заменяют его авторитаризмом, и процесс воспитания подменяется постоянным, изнуряющим ребенка и взрослого перевоспитанием. Или сотрудничество в воспитании, или борьба с детьми – третьего не дано.

### **Идея самоопределения**

Развивающее воспитание предполагает формирование целостной личности – человека с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной позицией. Самоопределение личности и есть процесс интеграции отдельных качеств в личностную направленность.

Важнейшая цель воспитательной работы – культура жизненного самоопределения человека.

Жизненное самоопределение более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья.

Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение.

### **Идея личностной направленности воспитания**

В центре всей воспитательной работы школы должны стоять не программы, не мероприятия, не формы и методы – а сам ребенок, подросток, юноша – высшая цель и смысл нашей педагогической заботы. Именно их индивидуальные склонности и интересы, своеобразие характеров, их личностное достоинство – подлежат внимательному изучению, должны во всех случаях учитываться и развиваться. Движение от ближайших интересов детей к развитию высоких духовных потребностей должно стать правилом воспитания.

### **Идея добровольности**

Без собственной доброй воли детей не могут быть воплощены сущностные идеи воспитания: ни идея развития (преодоления, возвышения себя), ни идея сотрудничества. Воспитательный процесс, если он организован как принудительный, ведет к деградации нравственности и ребенка и учителя. Детей нельзя обязать «воспитываться». Свободная воля ребенка проявляется, если взрослые опираются на интерес, романтику, осознанный товарищеский и гражданский долг, стремление к самореализации своих природных сил, к самостоятельности и творчеству.

### **Идея коллективистской направленности**

В воспитательной работе предстоит преодолеть отношение к коллективу как к сугубо дисциплинарному средству, способному лишь подавлять личность, а не возвышать ее духовные, нравственные силы. Если товарищеская среда – школьный класс, отряд, кружок, бригада – нивелируют личность, формируют слепое подчинение, конформизм, а не самостоятельность и человеческое, гражданское достоинство – какие бы благородные политические, социально значимые цели ни ставились при этом – такие общности есть суррогат коллективности, ничего общего не имеющие с воспитанием.

Школа максимально использует силу воспитательного коллектива, его традиций, общественного мнения, самоуправления в целях нравственного воспитания, поддерживает движение от стихийного патриотизма и интернационализма, свойственного детской среде, к патриотизму и интернационализму коллективно осознанному, действенному.

Особого внимания требует **школьное самоуправление**. Его современное состояние воспроизводит бюрократический аппарат в детской среде, а не демократическую культуру. Изменение положения предполагает: ориентацию всех органов управления и самоуправления на защиту интересов и прав личности; регулярную сменяемость актива; реализацию права коллектива на выработку собственных законов и правил жизни; обязательную отчетность руководителя школы, органов самоуправления перед коллективом; направленность деятельности на преобразование окружающей жизни; использование методики коллективного творческого воспитания.

Реальная практика подсказывает несколько возможных подходов к преобразованию воспитательного процесса.

Первый предполагает творческое развитие гуманистических и демократических принципов и технологий в рамках традиционно сложившейся системы воспитания через классный коллектив, пионерский отряд, комсомольскую группу, совершенствование отношений воспитателей и воспитанников на принципах сотрудничества.

Второй – реализуется в режиме поиска. Он предоставляет возможность педагогическим коллективам создавать и проводить в жизнь свои, принципиально для них новые авторские проекты организации воспитательной работы: например, на производственно-трудовой основе, на базе участия школьников в преобразовании учебно-воспитательного процесса или создания учебно-воспитательных объединений со студенческими коллективами, коллективами ПТУ и др.

Одним из таких перспективных направлений воспитания в духе демократизации должна стать **клубная форма жизнедеятельности**.

Она предполагает организационное разделение школьной жизни на академическую (учебную, обязательную) и клубную (собственно воспитательную, добровольную).

Школьный (межшкольный) клуб представляет собой самостоятельный общественный институт, являющийся партнером школы в реализации образовательно-воспитательных задач. Отношения школы и клуба строятся на взаимном интересе и помощи. Между ними нет отношений субординации (кто главнее), а существуют отношения координации.

Разделение школы и клуба по форме предполагает укрепление их единства по содержанию воспитания, стимулирует подлинное, а не мнимое самоуправление учащихся, позволяет пионерской и комсомольской организациям оторваться от чрезмерной опеки школы.

Вместе с тем, школьное обучение, клуб – это только часть более широкого образовательного процесса. Он не замыкается в стенах школы. И дело не только в том, чтобы учесть влияние семьи, средств массовой информации, молодежной субкультуры, социальных и общественных институтов, а найти реальные способы, формы их соорганизации со школой. То есть развить ее новые типы, вырастающие из жизни: учебно-воспитательные комплексы, центры эстетического и физического воспитания, межшкольные агропромышленные комбинаты, школы при университетах, научно-производственных объединениях, учреждениях культуры... Одни из них целесообразны в крупных городах, другие в райцентрах, третьи в селах. Необходимо уже сегодня на базе этих новых, живых типов школ создать центры нововведений со своими лабораториями, курсами, творческими мастерскими, с тем, чтобы все желающие могли не только познакомиться с новым, но освоить его с учетом собственной реальности.

**Устремленность школы в жизнь – залог обновления содержания и способов образования, открывающего путь:**

- от нивелировки личности к ее разностороннему развитию;
- от заучивания догм к познанию и преобразованию мира;
- от авторитарности и отчужденности к гуманности и сотрудничеству.



Перестройка педагогической системы и педагогического процесса в школе невозможна вне связи с жизнью обновляющегося общества. *Идеи общественного обновления – основа идеологии перестройки школы.*

### Решающие условия обновления школы

#### *Перестройка управления народным образованием*

Основной блок в механизме торможения школы – окостеневшая система управления образованием. В нее упираются сегодня все ключевые проблемы обновления школьного дела. Ее кардинальная перестройка – первый, решающий шаг к перестройке школы.

В существующей системе управления школой три коренных порока: ее недемократизм, предельная централизация и воинственно-бюрократический характер. Эта система исключает всякое участие общественности в управлении образованием, игнорирует социально-педагогические, культурно-национальные особенности различных регионов и потребности школ, выполняет лишь функции циркуляроплодящего руководства, надзора и контроля, работая по сути не на общество и школу, а на саму себя.

Перестройка управления народным образованием призвана искоренить эти пороки. Ее ведущие линии: глубокая демократизация, нацеленность управления на обеспечение развития школы.

*Демократизация* – это переход от государственного к общественно-государственному управлению народным образованием. Это – включение народа в управление школой и одновременно включение процессов ее самоуправления и саморазвития. Это – замена административно-командных методов управления образованием методами социально-экономического и педагогического управления.

Переход от государственного к общественно-государственному управлению школой предполагает не только восстановление равенства прав общества и государства в сфере образования, паритета в управлении ею, не только отказ от укоренившейся в бюрократическом сознании установки на руководство «сверху» и исполнительность «снизу» – от самих категорий «верх» и «низ». Суть этого перехода – в объединении усилий государства и общества на решении проблем развития школы, в органическом слиянии общественного и государственного начал в механизме управления образованием.

Новое, общественно-государственное качество управления школой реализуют Советы по народному образованию и Советы школ, воссоздаваемые в соответствии с замыслом первых декретов о школе 1918 г. Эти советы выступают как форма сотрудничества общества и государства в проведении единой образовательной политики в обеспечении опережающего развития народного образования, педагогизации общественного сознания и общественной жизни.

На первом этапе перестройки управления школой Советы по народному образованию создаются на уровне района-города. Для преодоления укоренившейся тенденции к бюрократизации не только государственных управленческих структур, но и возникающих общественных формирований предусматривается небольшой срок полномочий этих Советов. По мере формирования демократических механизмов управления образованием Советы последующих призывов могут формироваться на принципах самоорганизации со сроком полномочий, общим для всех органов Советской власти.

На следующем этапе перестройки управления школой принцип создания Советов по народному образованию должен стать сквозным, охватывающим все эшелоны системы управления.

Предстоящая реформа политической системы советского общества углубит и расширит задачи и функции Советов по народному образованию. Путь демократизации управления школой – это путь превращения Советов по народному образованию в органы общественного самоуправления.

На уровне школы принципы самоуправления уже сегодня становятся определяющими. Они реализуются в деятельности школьных коллективов и Советов школ, в состав которых входят представители учителей, учащихся, родителей и общественности. В лице этих Советов школа выступает как самоуправляющийся социальный институт. В социально-педагогическом плане Советы школ реализуют принцип соуправления детей и взрослых – сотрудничества в управлении процессом их совместной жизнедеятельности<sup>245</sup>.

---

<sup>245</sup> Задачи, организация и основные направления деятельности этих советов раскрыты в проектах Положений о средней общеобразовательной школе и о районном (городском) Совете по народному образованию. Проекты разработаны Временным научно-исследовательским коллективом «Базовая школа» по поручению Госкомитета СССР по народному образованию и опубликованы в «Учительской газете» 16 и 18 августа.

Важнейшая и первоочередная линия демократизации системы управления образованием – ее децентрализация.

**Децентрализация управления образованием** – это перераспределение функций и полномочий между центральными, региональными и местными органами управления. Это – расширение прав региональных и местных органов и самой школы, повышение их ответственности за порученное дело. Это – разрушение стереотипа единообразия, «монолитности» управленческой системы, установка на ее гибкость, многообразие и вариативность в зависимости от местных условий. Тяга к «монолитности», которая все еще продолжает определять стратегию управления школой, – не более чем рудимент застойного, бюрократического мышления.

В условиях децентрализации управления школой главная задача центральных органов управления – обеспечение необходимых условий для достижения уровня обязательных требований к образованию, для динамичного опережающего развития образовательной системы. Центральные органы направляют свою деятельность на выработку идеологии и стратегии развития системы непрерывного образования, определение ее приоритетов, на закладывание крупных социально-педагогических экспериментов и выращивание практико-ориентированной психолого-педагогической науки, на анализ общественного мнения и постоянное информирование общественности о состоянии, проблемах и перспективах развития образования.

Основное направление деятельности региональных и местных органов управления – развитие региональных образовательных систем с учетом общегосударственных требований, местных социально-экономических условий, национальных и культурно-исторических особенностей, сбалансированности различных видов образования и типов школ.

Эти органы управления решают задачи финансового, материально-технического и кадрового обеспечения региональной системы образования, координации деятельности всех ее компонентов, развертывания подсистемы переподготовки и повышения квалификации кадров. Они призваны обеспечивать защиту социальных прав граждан в области образования, вневедомственный подход к народному образованию, привлечение к нему общественных сил, поддержку и стимулирование педагогического творчества, поисковой и опытно-экспериментальной работы, активное проведение инноваций в массовую школьную практику.

Школьные коллективы и Советы школ как органы школьного самоуправления получают самые широкие полномочия в организации жизнедеятельности школы. Они несут ответственность перед обществом и государством за реализацию прав личности учащегося на образование, соответствие выбранных форм педагогического процесса возрастным психофизиологическим особенностям детей, их склонностям, способностям и интересам, за полноценное освоение учащимися уровня обязательных требований к образованию.

Создание демократической, общественно-государственной системы управления народным образованием – один из решающих факторов обновления школы, реальный шаг к воплощению в сфере образования идеи о необходимости перехода от власти для народа к власти самого народа.

### ***Приоритетное финансирование и финансовая самостоятельность школы***

Государство, которое экономит на образовании, обречено вечно догонять.

В цивилизованном обществе образование – важнейшая социальная и экономическая программа. Уровень и качество образования в конечном итоге определяют уровень благосостояния страны. Именно поэтому капиталовложения в образование принято считать наиболее выгодными.

Вклад в образование – самая гуманистическая из задач экономики. Это – вклад в человека, в раскрытие его потенциальных возможностей, в формирование важнейшего стратегического ресурса страны.

Нам еще предстоит осознать, что совокупный человеческий интеллект чем дальше, тем больше становится главной производительной и вместе с тем творческой силой культуры и цивилизации. Предстоит понять, что к интеллекту пора относиться как к главному ресурсу человечества, как к важнейшей ценности и цели развития общества, а не только как к средству решения возникших и назревающих проблем.

Экономически абсурдно вкладывать средства в промышленные предприятия, сельское хозяйство, науку, скупаясь на финансирование образования людей, которые будут трудиться в этих отраслях. К чему это приводит, нам показала «экономная экономика» прошедшего двадцатилетия. Мы не настолько богаты, чтобы экономить на образовании. Тем более, что человечество пока еще не придумало дешевого качественного образования.

За последние тридцать лет доля национального дохода, направляемая на нужды образования, снизилась с 10 до 7,2%. Темпы ресурсного обеспечения образования отстают от финансирования материального производства в десять раз. В сфере экономики образования мы стали безнадежно проигрывать развитым странам мира. «Экономия» в этой сфере оборачивается невосполнимыми материальными и интеллектуальными потерями, оценить которые, даже приблизительно, невозможно.

Если мы хотим действительного обновления нашей страны, выхода ее на самые передовые рубежи в мире, нам необходимо поставить образование в систему приоритетов, отказаться от остаточного его финансирования, увеличить долю общественного труда, вкладываемого в образование.

Столь же необходимо пойти на децентрализацию расходов на образование и решительное финансовое раскрепощение школы.

Определять сумму расходов на образование должны не только центральные, но и местные органы советской власти. Следует отказаться от практики изъятия в централизованный бюджет той части прибыли предприятий, которая впоследствии входит в расходы на образование. Эти средства могут быть переданы непосредственно местным органам власти. Местные Советы народных депутатов вправе также пересмотреть вопрос о размере платы за трудовые ресурсы, оговоренной в Законе о государственном предприятии, переадресовать на нужды образования часть налога с кооперативных объединений, лиц, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью, и т.д.

Важнейшая задача Советов народных депутатов и Советов по народному образованию – формирование регионального фонда развития народного образования путем привлечения местных и отраслевых средств, взносов предприятий, учреждений и отдельных граждан, создания собственной производственной сферы образования и т.д.

Финансовое раскрепощение школы должно идти по двум линиям: предоставление ей права самостоятельного использования выделяемых бюджетных ассигнований и права формирования собственного школьного фонда, средства которого расходуются по усмотрению Совета школы.

Сегодня школа в использовании своего бюджета связана по рукам и ногам. Этот бюджет разложен по цементированным сотам сметы статей расхода, которые исключают всякую возможность разумного финансового маневра. Но жизнь не укладывается в соты. Она требует динамичного реагирования, оперативных решений, предприимчивости.

Школа должна иметь право самостоятельно разрабатывать смету в пределах выделенных ассигнований, определять статьи или программы расходов по ней, предусматривая обязательное выделение нормативных расходов по фонду заработной платы и социальному страхованию школьных работников, питание детей и амортизационным отчислениям.

Заработная плата может начисляться по двум каналам из государственных ассигнований – в пределах вилки должностных окладов и из средств собственного фонда школы.

Собственный школьный фонд формируется из следующих основных источников: отчислений из местного бюджета на программу развития школы; целевых вложений министерств, отраслевых ведомств, базовых и других предприятий, государственных учреждений, вузов, общественных организаций, объединений, кооперативов и т.д.; добровольных взносов родителей и других граждан; доходов от оказания школой платных услуг, в том числе от сдачи в аренду школьных помещений и сооружений, инвентаря, оборудования и других ресурсов; доходов от хозяйственной деятельности самой школы (школьных хозяйств, объединений, цехов, ученических производственных бригад, коллективных подрядов и др.).

Финансовые средства школы должны находиться в полном ее распоряжении и не подлежать изъятию. Совет школы может концентрировать эти средства на ключевых направлениях ее развития, создавать на договорных началах – с другими школами, внешкольными и научными учреждениями, государственными и кооперативными предприятиями – различные межшкольные комбинаты, курсы, учебно-производственные и хозяйственные объединения, школьные кооперативы.

Все это высвободит школу из паутины бесчисленных финансовых инструкций и нормативов, позволит ей распрямить плечи, даст мощный импульс ее развитию.

***Обновление школы – это путь:***

- от ведомственного самовластия – к народовластию в школе;
- от остаточного к приоритетному финансированию образования;
- от финансового закрепощения школы к ее экономической самостоятельности.

## **Проект Положения о средней общеобразовательной школе<sup>246</sup>**

1. Советская общеобразовательная школа – демократический, постоянно развивающийся общественно-государственный институт, обеспечивающий реализацию потребностей личности, общества и государства в общем образовании. Общеобразовательная школа является основным звеном системы непрерывного образования и представляет всем гражданам СССР равные возможности для продолжения образования и выбора жизненного пути в соответствии с призванием, интересами и способностями каждого.

2. Главная задача советской общеобразовательной школы, единой в своей основе, но разнообразной по содержанию, формам, методам и организации обучения и воспитания, – создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, всемерного раскрытия ее способностей, формирования научного мировоззрения, гуманистических ценностей и нового мышления. Школа призвана способствовать выработке у молодых людей осознанной гражданской позиции, готовности к жизни, труду и социальному творчеству, участию в демократическом самоуправлении, ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации.

3. Школа несет ответственность перед обществом и государством за реализацию прав личности учащегося на образование, соответствие выбранных форм организации учебно-воспитательного процесса возрастным психофизиологическим особенностям детей, качественное освоение учащимися уровня обязательных требований к образованию, меняющемуся в связи с научно-техническим и социальным прогрессом страны.

Государство представляет школе материально-технические, кадровые и другие средства, необходимые для достижения уровня обязательных требований к образованию. Школа совместно с обществом создает все возможные условия для свободного удовлетворения потребностей учащихся в получении образования, превышающего уровень обязательных требований.

4. Школа обладает самостоятельностью в организации образовательного процесса, а также юридической и финансовой самостоятельностью. Она осуществляет свою деятельность на принципах самоуправления, гласности, демократии с учетом местных социально-экономических условий, национальных и региональных особенностей и в соответствии с Конституцией СССР, Конституциями союзных и автономных республик, законодательством о народном образовании.

5. На основе настоящего Положения каждая школа разрабатывает свой Устав, в котором определяются нормы и правила жизни коллектива с учетом его особенностей и перспектив развития, права и обязанности членов школьного коллектива.

### **І. Структура и основы деятельности школы**

6. Общеобразовательная школа состоит из трех ступеней: I ступень – начальная школа (3–4 года); II ступень – основная школа (5 лет); III ступень – средняя школа (2–3 года). Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность.

Дошкольное воспитание и обучение является подготовительным этапом начального образования.

7. **Школа I ступени** призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее способностей, формирования у школьника умения и желания учиться. В начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде.

В начальной школе могут вводиться факультативные занятия по физическому, эстетическому и трудовому воспитанию, иностранным языкам и др.

8. **Школа II ступени (основная школа)** закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Она обеспечивает развитие личности учащегося, его склонностей, способно-

---

<sup>246</sup> Учительская газета. 1988. 16 августа.

Положение разработано Э.Д. Днепровым совместно с Е.Б. Куркиным и А.Н. Тубельским.

сти к социальному самоопределению, глубокое усвоение основ наук и формирование научного мировоззрения.

Введение на этом этапе обучения дополнительных предметов по выбору (помимо обязательных предметов, охватывающих 75–80% учебного времени), факультативных курсов, системы внеклассных занятий направлено на более полное развитие склонностей и способностей учащихся. Обучение в основной школе может проводиться по разноуровневым программам.

9. **Основная школа является обязательной.** Выпускники основной школы продолжают обучение в средней общеобразовательной школе III ступени. Они также имеют право продолжать образование в профессиональных учебных заведениях различного типа и профиля с разными сроками обучения, в вечерних и заочных общеобразовательных школах III ступени.

10. **Средняя школа III ступени** обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, активного их включения в жизнь общества. С этой целью учебный план школы III ступени включает, наряду с обязательными, предметы по выбору самого учащегося.

Для стимулирования самообразовательной работы учащихся обязательная недельная нагрузка на III ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей ступенью.

Для более глубокой дифференциации Совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких **профилей обучения** (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный, экономический и др.).

Трудовая подготовка строится с учетом избранного учащимися профиля обучения.

11. Обучение на каждой ступени общеобразовательной школы завершается экзаменами.

Порядок перевода учащихся по ступеням школы и выпуска учащихся определяется Госкомитетом СССР по народному образованию.

Учащиеся могут быть освобождены от переводных и выпускных экзаменов по болезни на основании заключения медицинской комиссии. Перечень заболеваний, дающих право на освобождение от экзаменов, устанавливается Госкомитетом СССР по народному образованию совместно с Министерством здравоохранения СССР.

Успешно окончившим обучение в школе II ступени вручается свидетельство об окончании основной школы, а добившимся особых успехов – свидетельство с отличием.

Выпускники школы III ступени получают аттестат о среднем образовании. Достижение особых успехов награждаются золотой и серебряной медалями. Учащиеся, отличившиеся в изучении отдельных предметов, награждаются грамотами.

Выдача характеристик выпускникам школы II и III ступени **запрещается**. Совет школы может выдавать рекомендации для продолжения образования или начала трудовой деятельности в соответствии с интересами и способностями каждого по просьбе учащихся, их родителей или организаций.

Форма и порядок вручения свидетельства об окончании основной школы и аттестата о среднем образовании, описание золотых и серебряных медалей устанавливаются Государственным комитетом СССР по народному образованию.

12. В целях обеспечения доступности общего образования и создания максимально благоприятных условий для развития интересов и способностей учащихся **могут создаваться различные типы общеобразовательных школ**. Многообразие типов школ, их внутреннего устройства, содержания, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса обуславливается различием образовательных потребностей учащихся, уровнем подготовленности и состоянием их здоровья, спецификой, социально-экономического развития региона, его национальными и культурно-историческими традициями, а также особенностями программных педагогических установок разных школьных коллективов.

Выбор того или иного типа школы производится ее Советом по согласованию с местным Советом народных депутатов.

13. Школы различных ступеней, в зависимости от местных условий, могут создаваться и размещаться отдельно или в едином комплексе.

Для оказания помощи учащимся, не справляющимся с освоением учебной программы в пределах уровня обязательных требований, организуются курсы педагогической поддержки, компенсирующие классы и вспомогательные школы. Реабилитация здоровья детей проводится в оздоровительных и санаторно-лесных школах. В целях подготовки детей к школе, где обучение ведется, не на родном языке, а также детей, которые не воспитывались в дошкольных учреждениях, в школах открываются подготовительные классы.

При необходимости для учащихся создаются интернаты (общежития) с соответствующим штатом, группы продленного и полного дня, комплектуемые на добровольных началах.

Вечерние и заочные школы для работающей молодежи открываются преимущественно на базе школ III ступени (как их отделения). В этих школах учащиеся могут получить интересующее их профильно дифференцированное среднее образование или дополнить одну профильную общеобразовательную подготовку другой.

14. Порядок открытия, реорганизации и закрытия школ определяется местным Советом народных депутатов.

15. Зачисление детей в школу проводится, как правило, не менее чем за десять дней до начала учебного года и оформляется приказом директора школы.

В 1-й класс принимаются дети 6–7 лет, достигшие функциональной школьной зрелости, определяемой в 5 и 6 лет медико-педагогической комиссией и школьной психологической службой.

*Каждый ребенок может поступить в любую школу.* Количество 1-х классов в школе определяется Советом школы по согласованию с местным Советом народных депутатов.

За учащимися сохраняется право перехода в другую школу в течение всего учебного года на любом году обучения.

Иностранные граждане и лица без гражданства, проживающие на территории СССР, принимаются в общеобразовательные школы на общих основаниях с советскими гражданами, на них распространяются права и обязанности, установленные Законодательством Союза ССР и настоящим Положением.

Граждане иностранных государств, принятые в общеобразовательные школы на основании межправительственных соглашений, заключаемых СССР с соответствующими иностранными государствами, пользуются правами и несут обязанности, установленные настоящим Положением. В тех случаях, когда межправительственным соглашением предусмотрены иные правила, применяются правила, закрепленные соглашением.

16. Медицинское обслуживание учащихся осуществляется специально закрепленным за школой *медицинским персоналом*, который несет ответственность за здоровье и физическое развитие детей, проведение лечебно-профилактических мероприятий, соблюдение санитарно-гигиенических норм, режим и качество питания школьников, дозировку их физических и умственных нагрузок.

Психологическое обеспечение педагогического процесса в школе осуществляет *школьный психолог*.

17. Учащиеся школы лично или через родителей (лиц, их заменяющих) *имеют право* требовать создания необходимых организационно-педагогических, учебных, материальных и санитарно-гигиенических условий для получения полноценного образования, выбирать профили и формы обучения, определять темпы, сроки освоения обязательного и превышающего его уровня образования, избирать индивидуальную программу обучения.

*Индивидуальные программы* и учебные планы могут вводиться как для отстающих учащихся, так и для наиболее успевающих, при их желании воспользоваться экстернатом по всем или отдельным предметам.

## **II. Организация учебно-воспитательного процесса**

18. Организация учебно-воспитательного процесса строится на педагогически обоснованном выборе учебных планов, программ, средств и методов обучения и воспитания.

Задачи воспитания детей и подростков реализуются в совместной деятельности педагогического коллектива, комсомольской и пионерской организаций, родителей и общественности. Воспитательный процесс строится на основе сотрудничества детей и взрослых, коллективной, творческой деятельности, имеющей личностную и общественную значимость. В школе могут создаваться различные клубы, секции, кружки, студии и другие самостоятельные объединения. Школа оказывает им всемерное содействие, не нарушая их самостоятельности.

19. Срок начала учебного года определяется местными Советами народных депутатов. Продолжительность учебного года не должна быть менее 34 недель не считая практики, а в 1-х классах – 30 недель.

*Продолжительность каникул* устанавливается: в течение учебного года – не менее 30 дней, летом не менее 8 недель. Совет школы по согласованию с местным Советом по народному образованию выбирает один из двух каникулярных графиков в течение учебного года: 1) осенние каникулы – 8

дней, зимние – 10 дней, весенние – 12 дней; 2) пять недельных каникул через каждые шесть учебных недель. Для учащихся 1-х классов устанавливаются дополнительные недельные каникулы.

Отвлечение учащихся за счет учебного времени на сельскохозяйственные и другие работы, не связанные с образовательным процессом, *запрещается*.

20. Ежедневное количество, продолжительность, последовательность учебных занятий определяется школьным расписанием, утверждаемым директором школы. *Совет школы устанавливает продолжительность учебной недели (5–6 дней) и продолжительность учебных занятий по каждому предмету в пределах лимита учебного времени, предусмотренного учебным планом.* Перерыв между занятиями устанавливается с учетом организации активного отдыха и горячего питания учащихся.

Для укрепления здоровья учащихся и их физического развития, помимо уроков физкультуры, предусмотренных расписанием, в школе *ежедневно* проводятся оздоровительные физические упражнения, как правило, на воздухе, продолжительностью не менее одного часа.

21. *Домашние задания не обязательны.* Они могут даваться учащимся с учетом психофизиологических и педагогических требований и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

*В первом классе домашние задания не задаются.*

22. *В I и II классах начальной школы используется только качественная оценка успешности усвоения учебной программы.* В III–IV классах она дополняется оценками в баллах: 5 (отлично), 4 (хорошо), 3 (удовлетворительно). В конце года выставляются итоговые оценки. Учащиеся, не освоившие программу, не аттестуются.

Неаттестованные учащиеся I ступени школы по решению Совета школы могут быть оставлены на повторный курс обучения, с использованием при необходимости индивидуального учебного плана.

В отношении учащихся, дважды оставленных на повторный курс, Совет школы с учетом заключения медико-педагогической комиссии дает рекомендации об определении их в компенсирующие и вспомогательные учебно-воспитательные учреждения.

23. На II и III ступенях школы для оценки текущей успеваемости по всем предметам могут использоваться по усмотрению учителя отметки в баллах, зачетная система, качественное оценивание. Промежуточные итоговые отметки в баллах по решению Совета школы выставляются за четверти или полугодия. Годовая отметка в баллах не может быть ниже средней отметки по четвертям или полугодиям.

В случае несогласия учащегося с годовой отметкой ему предоставляется возможность сдать экзаме́н по соответствующему предмету.

24. *Необходимость проведения переводных экзаменов определяется Советом школы.* Переводные и выпускные испытания могут проводиться как в форме экзаменов по предметам, так и в форме комплексных, творческих, теоретических и практически ориентированных заданий.

Учащиеся могут быть освобождены от переводных экзаменов по предметам, за которые им выставлены отличные годовые отметки.

25. Учащиеся, не освоившие отдельные курсы, предусмотренные государственными требованиями, могут по решению Совета школы переводиться в следующий класс или выпускаться из школы с записью в свидетельстве или аттестате «не аттестован».

26. Учащимся, заканчивающим школу II ступени и не освоившим учебную программу в пределах уровня обязательных требований, обеспечиваются дополнительные возможности для завершения образования, в том числе по индивидуальному плану.

Учащимся, заканчивающим школу III ступени и не сдавшим экзамены по отдельным предметам, предоставляется право пересдать их в течение месяца после подачи личного заявления.

27. В случаях нарушения норм и правил коллективной жизни, проявления неуважения к людям, порчи имущества и оборудования школы к учащимся могут быть применены меры воздействия, предусмотренные Уставом школы.

28. При наличии условий для получения определенной профессии в период обучения в школе выпускникам, сдавшим квалификационные экзамены или прошедшим квалификационные испытания, выдается свидетельство (удостоверение) о присвоении квалификации, дающее право поступления на работу по соответствующей профессии. Присвоенные выпускникам разряды, классы, категории, а также квалификации (специальность) обязательны для всех предприятий, учреждений и организаций.

### III. Управление школой

29. Общественно-государственное управление школой осуществляется на основе принципов гласности, демократии и самоуправления. Школьный коллектив, объединяющий учащихся и школьных работников, осуществляет свои задачи в тесном взаимодействии с родителями и широкой общественностью.

30. *Высшим органом самоуправления школы является конференция.*

Делегаты с правом решающего голоса избираются на конференцию собраниями коллективов учащихся, школьных работников, родителей и представителей общественности в равном числе от каждой из трех перечисленных категорий.

**Конференция:**

- избирает прямым тайным голосованием Совет школы, его председателя и директора школы, которого утверждает местный Совет по народному образованию;
- утверждает Устав школы и вносит в него необходимые изменения;
- определяет основные направления совершенствования и развития школы, повышения качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, привлечения дополнительных финансовых средств и укрепления материально-технической базы школы;
- при необходимости создает временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы школы и устанавливает их полномочия.

Конференция проводится не реже одного раза в год.

31. *В период между конференциями в роли высшего органа выступает Совет школы.*

**Совет школы:**

- осуществляет контроль за выполнением решений конференций школьного коллектива, реализацией предложений и критических замечаний членов коллектива;
- совместно с директором представляет интересы школы в государственных и общественных органах; осуществляет планирование развития школы;
- представляет в государственных и общественных органах, наряду с родителями или лицами, их заменяющими, интересы учащихся, обеспечивая социальную защиту несовершеннолетних при рассмотрении вопросов, связанных с определением их судьбы; принимает на себя обязанности коллективного опекуна (попечителя) в отношении детей, лишившихся родительской опеки, до решения вопроса об опекунстве в установленном порядке;
- по представлению Методического совета школы определяет содержание, методы, средства и формы организации обучения и воспитания школьников (учебные планы, программы, профили дифференциации обучения, трудовой подготовки и т.д.), обеспечивая при этом достижение государственного уровня обязательных требований к образованию и учитывая интересы и запросы учащихся, потребности социально-экономического развития, национальные и культурно-исторические традиции региона;
- устанавливает режим работы школы (продолжительность учебной недели и учебных занятий, прием учащихся в 1-й класс с шестилетнего или семилетнего возраста, язык обучения, систему оценивания успеваемости, ученическую форму одежды и т.д.); в случае необходимости изменяет, по согласованию с Советом по народному образованию, сроки начала и окончания учебного года, каникул;
- осуществляет контроль за подбором и расстановкой педагогических и других кадров школы; выступает с инициативой расторжения трудовых договоров с лицами, не соответствующими занимаемой должности;
- определяет порядок проведения аттестации педагогических работников школы; вносит предложения в квалификационную комиссию при министерстве народного образования республики о присвоении учителям квалификационных категорий; представляет педагогических и других работников школы к правительственным наградам, ведомственному награждению, материальному поощрению из средств школы;
- поддерживает общественные инициативы по совершенствованию и развитию обучения и воспитания молодежи, творческие поиски и опытно-экспериментальную работу учителей; определяет пути взаимодействия школы с научно-исследовательскими, производственными, кооперативными организациями, добровольными обществами, отделениями творческих союзов, другими государственными и общественными институтами с целью создания необходимых условий для разностороннего развития учащихся и творческой, деятельности педагогов;
- контролирует рациональное расходование бюджетных ассигнований на школу; формирует собственный школьный фонд, используя различные источники финансирования; обеспечивает централизацию средств школы для решения перспективных вопросов ее развития;



– заслушивает отчеты о работе отдельных преподавателей, директора школы, его заместителей, вносит предложения о продлении или прекращении их полномочий, а также предложения по совершенствованию их работы;

– в рамках действующего законодательства принимает необходимые меры, ограждающие педагогических работников и администрацию школы от необоснованного вмешательства в их профессиональную и должностную деятельность; пресекает любые попытки командно-административного диктата по отношению к коллективу школы, ограничения его самостоятельности; входит по этим вопросам в соответствующие партийные, советские и правоохранительные органы.

Совет школы работает в тесном контакте с администрацией, партийной, профсоюзной, комсомольской и пионерской организациями.

*32. В состав Совета школы входят представители педагогических работников, учащихся II и III ступени, родители и общественность – по одной трети от каждой из названных категорий.*

Численность Совета определяется Уставом школы. При очередных выборах состав Совета, как правило, обновляется не менее чем на треть.

Для решения текущих вопросов Совет школы может избирать из своего состава бюро, конфликтную и ревизионную комиссии, функции и полномочия которых определяются Уставом школы.

Совет школы собирается не реже 4 раз в год.

Члены Совета школы выполняют свои обязанности на общественных началах.

Конференция может досрочно вывести члена Совета из его состава.

Решение Совета школы является правомочным, если за него проголосовало не менее двух третей присутствовавших на заседании членов Совета при обязательном присутствии представителей всех трех категорий состава Совета.

Решения Совета школы, принятые в пределах его полномочий и в соответствии с законодательством, обязательны для администрации и всех членов школьного коллектива.

Член Совета школы может потребовать обсуждения любого вопроса, если его предложение поддержит треть членов Совета.

*33. Управление деятельностью школы осуществляет директор.*

**Директор школы:**

– планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет контроль за его ходом и результатами, отвечает за качество и эффективность работы школы;

– проводит подбор заместителей и определяет круг их функциональных обязанностей, осуществляет расстановку педагогических кадров школы, назначение классных руководителей с учетом мнения учащихся и родителей; принимает на работу и увольняет педагогический, административный, учебно-вспомогательный и обслуживающий персонал;

– для решения текущих вопросов учебно-воспитательной деятельности школы созывает, по мере необходимости, педагогические совещания всех школьных работников или отдельных их категорий;

– создает условия для творческого роста педагогических работников школы, применения ими передовых форм и методов труда, осуществления педагогических экспериментов;

– организует рациональное использование выделяемых государственных ассигнований, а также средств школьного фонда;

– несет ответственность за свою деятельность перед Советом школы, местным Советом по народному образованию и периодически отчитывается перед ними.

*34. В целях развития и совершенствования учебно-воспитательного процесса, повышения профессионального мастерства и творческого роста учителей и воспитателей создается **Методический совет школы – коллегиальный орган, объединяющий педагогических работников.***

Методический совет обсуждает и производит выбор различных вариантов содержания образования (учебных планов, программ, учебников и т.п.), форм, методов учебно-воспитательного процесса и способов их реализации, организует работу по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив, распространению передового опыта, принимает решения по всем другим вопросам профессиональной деятельности учителей.

При Методическом совете могут создаваться предметные и другие секции, объединения и т.п.

Председатель Методического совета избирается коллективом педагогических работников.

Порядок и режим работы Методического совета определяется Уставом школы.

*35. В соответствии с Уставом ВЛКСМ и Положением о Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина в школе создаются и действуют комсомольская, пионерская организации и октябрятские группы. Комсомольская и пионерская организации призваны выполнять ведущую роль в*

коллективе учащихся, организации его самоуправления, заботиться о совершенствовании учебно-воспитательного процесса, развитии демократизации и гласности в школе, добиваться выполнения обязанностей и защищать права учащихся, предусмотренные Уставом школы.

Комсомольская и пионерская организации в школе полномочны через своих представителей участвовать в обсуждении и принятии решений на заседаниях Совета школы, совещаниях при директоре, получать от администрации школы необходимую информацию об учебно-воспитательном процессе, высказывать пожелания в ходе аттестации педагогов, по поводу их взаимоотношений с учащимися.

Отношения педагогического коллектива, руководства школы и комсомольской, пионерской организаций строятся на основе взаимного уважения, доверии ответственности и содружества. При этом педагогический коллектив, руководство школы обязаны создавать условия для развития инициативы, творчества учащихся.

По согласованию с городским районным комитетом комсомола может создаваться объединенная комсомольская организаций учителей и учащихся.

36. Первичные организации различных добровольных обществ создаются в школе и строят свою работу в соответствии с их Уставами и Положениями.

#### **IV. Финансирование и материально-техническая база школы**

37. Государство и общество гарантируют финансирование образования, обеспечивающее эффективность учебно-воспитательного процесса.

38. Финансовые средства школы складываются из бюджетных ассигнований и собственного фонда школы.

Бюджетные ассигнования перечисляются на расчетный счет школы в Жилсоцбанке. Средства, поступающие в собственный фонд школы, хранятся на ее текущем счете в отделении Сбербанка. Расчетные операции по обоим счетам могут производиться как по платежным поручениям, так и по чековым книжкам.

39. Основным источником бюджетных ассигнований на школу являются средства, ежегодно выделяемые государством. Минимальный размер этих средств определяется исходя из существующих государственных *нормативов расхода на образование. Нормативы устанавливаются с учетом особенностей региона, типа школы и численности учащихся.*

При введении в школе новых учебных предметов, курсов и проведении опытно-экспериментальной работы по решению регионального Совета по народному образованию местные органы власти производят дополнительное финансирование и необходимое материально-техническое оснащение школы.

Целевые эксперименты по развитию образования, экспериментальные, авторские и другие школы, выдвинувшие перспективные педагогические программы, могут финансироваться за счет централизованного фонда Госкомитета СССР по народному образованию.

40. *Собственный школьный фонд формируется из следующих основных источников:*

- отчислений из местного бюджета на программу развития школы;
- целевых вложений министерств отраслевых ведомств, базовых и других предприятий, государственных учреждений, вузов, общественных организаций, объединений, кооперативов и т.д.;
- добровольных взносов родителей и других граждан;
- доходов от оказания школой платных услуг, в том числе от сдачи в аренду школьных помещений и сооружений, инвентаря, оборудования и других ресурсов;
- доходов от хозяйственной деятельности самой школы (школьных хозяйств, объединений, цехов, ученических производственных бригад, коллективных подрядов и др.).

Развитие школьных хозяйств – одна из основных забот коллектива школы. Эти хозяйства – наиболее эффективная форма соединений обучения с производительным трудом, включения учащихся в базисные, производственные отношения, существующие в обществе.

*Расходование привлеченных школой средств осуществляется по усмотрению Совета школы, в том числе на:*

- установление надбавок к государственным окладам и ставкам заработной платы административному, педагогическому и вспомогательному персоналу, премирование работников школы;
- выделение поощрительных стипендий, одноразовых денежных поощрений учащимся;
- оказание материальной помощи учащимся из необеспеченных семей, установление для них постоянных и временных вспомоществований в дополнение к средствам всеобща;

- самостоятельное или паевое участие в финансировании программ развития школы;
- участие в финансировании программ межшкольного уровня и пр.

41. *Финансовые средства школы находятся в полном ее распоряжении и изъятию не подлежат. Право распределения этих средств принадлежит Совету школы. Совет школы или директор по поручению Совета:*

– определяют порядок использования бюджетных ассигнований, предоставленных школе; самостоятельно составляют смету и устанавливают статьи или программу расходов по ней, предусматривая обязательное выделение нормативных расходов по фонду заработной платы и социальному страхованию школьных работников, питанию детей и амортизационным отчислениям;

– приобретают, арендуют, заказывают необходимое школе оборудование и другие материальные ресурсы у любого предприятия, организации, кооператива или частного лица по безналичному или наличному расчету, в том числе и по различного рода договорам;

– заключают трудовые договоры с организациями, учреждениями и частными лицами, а также с учащимися школы для оплаты различных видов работ по текущему ремонту школы, оформлению и хозяйственному содержанию ее помещений, сооружений и др.;

– вступают на договорных началах в различные объединения с другими школами, учебными заведениями, научными и внешкольными учреждениями, предприятиями, кооперативами, объединяя все средства или их часть для создания межшкольных комбинатов, курсов, учебно-производственных и хозяйственных объединений и т.п.;

– пользуются банковским кредитом на условиях строгого соблюдения принципов кредитования (обеспеченности, целевого характера, срочности, возвратности и платности кредитов) и несут ответственность за их эффективное использование;

– распоряжаются фондом заработной платы, составляют штатное расписание школы, устанавливают заработную плату школьным работникам с учетом выделенных на это бюджетных ассигнований и средств собственного школьного фонда.

42. *Заработная плата школьных работников зависит исключительно от объема и качества их труда. Она устанавливается Советом школы в пределах вилки должностных окладов, установленной государством.*

*Надбавки школьным работникам из средств собственного школьного фонда определяются Советом школы.*

43. Порядок, ведения бухгалтерского учета, исполнения школьной сметы расходов определяется Уставом школы. Учет может проводиться школой как самостоятельно, совместно с другими школами, организациями, учреждениями, предприятиями, так и через централизованные районные или городские бухгалтерии.

44. Для организации учебно-воспитательного процесса местные Советы народных депутатов предоставляют школе необходимые сооружения и помещения, земельный участок, учебное оборудование, инвентарь, обеспечивают своевременный капитальный и текущий ремонт школьных зданий и сооружений, выделяет фонды и лимиты на оснащение школы.

Помещения школы оборудуются и эксплуатируются в соответствии с правилами техники безопасности и санитарно-гигиеническими нормами.

Школьный коллектив несет материальную ответственность за сохранность зданий, сооружений, учебного оборудования и инвентаря.

Укрепление и развитие материальной базы школы осуществляется за счет бюджетных ассигнований и собственного фонда школы.

45. Общеобразовательная школа в интересах осуществления поставленных перед ней задач использует имеющиеся международные связи для изучения зарубежного опыта, для повышения квалификации преподавательского состава, сотрудничества в области создания учебников и учебных пособий, разработки прогрессивных методов обучения.

Школа осуществляет подбор, подготовку и оформление преподавателей и учащихся для централизованного направления их за границу для повышения квалификации, учебы, обмена опытом, педагогической работы и участия в других мероприятиях в соответствии с межправительственными соглашениями, контрактами и договоренностями на основе и в пределах предоставляемых Госкомитетом СССР по народному образованию квот и заданий.

По согласованию с Гособразованию СССР школа имеет право заключать и реализовать соглашение с зарубежными учебными заведениями об обмене преподавателями и учащимися, учебно-методическими материалами и литературой.

Школа принимает по указанию Гособразования СССР иностранных преподавателей и учащихся при наличии соответствующих условий.

Школа несет ответственность за эффективное использование итогов заграничных командировок и прием иностранных преподавателей, обеспечивает распространение на систему общего образования новейшей учебно-методической информации, полученной в результате международных связей.

46. *Общеобразовательная школа пользуется правами юридического лица*, имеет печать с изображением Государственного герба союзной республики или Союза ССР, в зависимости от подчиненности школы, и со своим наименованием, а также вывеску установленного образца.

47. Документация школы ведется в соответствии с типовой инструкцией, утвержденной комитетами (министерствами) народного образования союзных республик.

Отчетность школы представляется в соответствии с требованиями органов государственной статистики СССР. Требование иной отчетности любыми государственными и общественными органами и организациями запрещается.

48. Все проверки деятельности школы осуществляются только по согласованию с местным Советом по народному образованию и при обязательном уведомлении Совета и директора школы.

## **Проект Положения о районном (городском) совете по народному образованию<sup>247</sup>**

### **I. Общие положения**

1. Совет по народному образованию – общественно-государственный орган управления учебными заведениями, дошкольными и внешкольными воспитательными учреждениями, расположенными на территории района (города).

2. Основная цель Совета – формирование и управление развитием региональной системы непрерывного образования с учетом местных социально-экономических условий, национальных особенностей, культурно-исторических традиций, потребностей личности, общества и государства в образовании.

Совет призван всемерно содействовать опережающему развитию системы образования, превращению образовательных институтов в фактор развития личности и общества, гуманизации и широкой демократизации школьного дела, привлечению к нему общественных сил.

3. Совет по народному образованию выступает как региональная форма сотрудничества общества и государства в проведении единой образовательной политики, педагогизация общественного сознания и общественной жизни.

### **II. Основные направления деятельности Советов по народному образованию**

#### **4. Совет по народному образованию:**

– определяет приоритеты перестройки народного образования в регионе и мобилизует общественные силы на динамичное решение ее задач;

– выявляет образовательные потребности региона, разрабатывает и реализует программы развития его образовательного потенциала с учетом региональных планов социально-экономического развития, сбалансированности различных видов образования и типов школ;

– координирует деятельность всех компонентов региональной системы образования; создает необходимые финансовые, материально-технические и другие условия для их ускоренного развития, для расширения системы переподготовки и повышения квалификации кадров;

– обеспечивает вневедомственный подход к народному образованию, координирует усилия государственных органов, учреждений, предприятий, кооперативов, общественных организаций и объединений для решения насущных проблем школьного дела;

– формирует региональный фонд развития народного образования, привлекая местные и отраслевые средства, добровольные взносы граждан, развивая собственный производственный сектор сферы образования и т.д.;

<sup>247</sup> Учительская газета. 1988. 18 августа.

Положение разработано Э.Д. Днепровым совместно с В.Б. Новичковым.

– оказывает помощь учебным заведениям в укреплении их материально-технической базы, способствует улучшению условий жизнедеятельности учащихся, труда и быта работников народного образования, их творческому росту, моральному и материальному поощрению;

– всемерно поддерживает передовой педагогический опыт, новаторские начинания, поисковую и опытно-экспериментальную работу в образовании, внедрение нового в массовую школьную практику, организацию практико-ориентированных научных исследований, создание школьной психологической службы;

– организует педагогический всеобуч, систематическую пропаганду педагогических знаний, помощь семье в воспитании детей, используя для этого средства массовой информации и создавая при возможности свои печатные органы;

– обеспечивает защиту социальных прав граждан в области образования, охрану детства; предотвращает любые попытки бюрократического давления на учреждения системы образования, некомпетентного вмешательства в их деятельность, нарушения школьного самоуправления; оказывает необходимое содействие Советам школ и общественным педагогическим формированиям.

### **III. Порядок создания и организация работы Совета по народному образованию**

5. Советы и состоящие при них отделы народного образования создаются в масштабе города или района. В городах с населением до 500 тыс. человек один из отделов – районный или городской – упраздняется. Выбор варианта создания Советов и соответственно отделов народного образования осуществляется областным (краевым) Советом народных депутатов. В союзных республиках без областного деления – Верховным Советом республики.

6. Совет по народному образованию реализует свои задачи под руководством и при содействии районного (городского) Совета народных депутатов.

7. В состав Совета по народному образованию входят члены депутатской комиссия по народному образованию местного Совета и представители общественности, избранные тайным голосованием на районной (городской) конференции. Численность Совета по народному образованию и паритетность представительства в нем депутатов и разных категорий общественности – деятелей науки, культуры, работников народного образования, учащихся, партийных, комсомольских и профсоюзных органов устанавливается конференцией. *Количество руководящих работников различных уровней не должно превышать одну треть состава Совета по народному образованию.*

Объединение в Совете по народному образованию членов депутатских комиссий и представителей общественности дает ему *статус правомочного законодательного органа управления образованием.*

Наиболее важные вопросы развития образования Совет по народному образованию выносит на утверждение сессии местного Совета народных депутатов. Решения сессии по этим вопросам обязательны для всех учреждений, организаций, и предприятий района (города).

8. Совет по народному образованию избирается на срок не более 2–3 лет. Члены Совета могут быть досрочно отозваны конференцией или делегировавшими их коллективами.

9. Право быть избранными в Совет по народному образованию имеют все лица, достигшие 14 лет. Председатель Совета избирается на конференции прямым тайным голосованием.

Председатель и члены Совета выполняют свои обязанности на общественных началах.

10. *Районный (городской) отдел народного образования – исполнительный орган Совета по народному образованию.* Заведующий отделом избирается либо прямым тайным голосованием на районной (городской) конференции, либо на конкурсной основе – сессией местного Совета народных депутатов. Лица, избранные на эту должность, получают зарплату, не меньшую, чем на предыдущем месте работы.

Заведующий отделом является заместителем председателя Совета по народному образованию. В своей работе он подотчетен Совету по народному образованию и исполнительному комитету местного Совета народных депутатов. Вторым заместителем является председатель депутатской группы, если он не избирается председателем Совета по народному образованию.

11. Совет по народному образованию утверждает структуру и штатное расписание отдела народного образования. Заведующий отделом в соответствии со штатным расписанием подбирает работников отдела на срок своих полномочий.

12. *Инспектура в отделах народного образования упраздняется.* Для оказания конкретной педагогической и методической помощи школе и определения конечных результатов ее работы за каж-

дый учебный год создается *институт советников по народному образованию* из числа наиболее опытных специалистов.

13. *Вместо районных (городских) методических кабинетов организуется гибкая методическая служба, в которую входят лучшие учителя школ.* Учитель, выполняющий функции методиста, может работать либо на половину ставки в школе, получая при этом полный оклад методиста, либо с полной школьной нагрузкой и дополнительным денежным вознаграждением в размере половины или четверти ставки методиста. Тот ли или иной способ оплаты определяется Советом по народному образованию в зависимости от местных условий и загруженности учителя.

14. Совет по народному образованию проводит свои заседания регулярно, не реже одного раза в два месяца. Внеочередные заседания могут быть созваны по инициативе председателя Совета или его заместителей, а также по требованию любого члена Совета, если его поддержали не менее трети состава Совета.

15. Совет по народному образованию: подотчетен избравшей его конференции и сессии местного Совета народных депутатов.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ – ИДЕОЛОГИЮ ОБНОВЛЕНИЯ. ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ РЕОРГАНИЗАЦИИ И СТРУКТУРА АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР<sup>248</sup>**

В основу коренной перестройки АПН СССР положены программные установки XXVII съезда КПСС, Февральского (1988 г.) Пленума ЦК КПСС, XIX Всесоюзной партийной конференции по вопросам образования как одного из основополагающих факторов экономического и социального прогресса, всестороннего, гармоничного развития человека. Задачи и принципы реорганизации академии представляют собой органическую часть общей концепции развития советской педагогической науки на этапе революционного обновления нашего общества.

### **Ключевые идеи этой концепции:**

- разработка научных основ системы непрерывного образования с учетом специфики всех его звеньев (дошкольное воспитание, школьное образование, профессиональное обучение, средняя специальная и высшая школа, повышение квалификации, педагогика взрослых);
- перестройка советской школы на основе утверждения в ней передовых традиций отечественной педагогической теории и практики;
- научно-методическое обеспечение высокого качества знаний, их тесной связи с жизнью, опережающего характера содержания образования, мировоззренчески и методологически ориентированного преподавания всех дисциплин, его гуманистической направленности, высокой нравственности и гражданственности, экологической направленности; утверждение органического единства гуманитарного и политехнического образования;
- создание научно-методических основ единства образования и воспитания, гармонического сочетания в них рационального и эмоционального аспектов, формирования культуры и интеллигентности личности, ее творческих начал, коллективизма, потребности к непрерывному самообразованию;
- превращение АПН СССР в центр координации педагогических исследований, осуществляемых в различных ведомствах, обеспечивая теоретическое и методическое единство системы формального и неформального обучения и воспитания;
- демократизация работы академии, опора на вузовскую науку, изучение и обобщение практики работы всей системы образования в нашей стране и за рубежом, расширение международных связей и сотрудничества;
- обеспечение развития материальной базы образования.

### **1. Реализация этих идей требует решения следующих основных задач:**

1.1. Утверждение идеологии обновления в педагогической науке: реальное познание педагогической деятельности; отказ от приспособляющей и приспособляющейся педагогики ради педагогики развивающей и развивающейся, от педагогики безличностной и «бездетной» ради педагогики,

---

<sup>248</sup> Учительская газета. 1988. 22 октября. Документ подготовлен Э.Д. Днепровым.

раскрывающей способности личности, педагогики сотрудничества; преодоление отчуждения педагогической науки от школы, общества, культуры, от самих работников этой науки, понимание истинной роли и места школы в общем процессе воспитания и развития личности, в реализации потребностей, выдвигаемых социальным и научно-техническим прогрессом.

Педагогическая наука должна в полной мере раскрыть потенциал советской школы, обеспечить ее опережающее развитие, рост интеллектуальных и нравственных ресурсов общества. Она призвана сыграть роль «двойного архитектора» – разрабатывать стратегию и тактику обновления школы и тем самым способствовать развитию общества.

1.2. Решительная переориентация педагогической науки на актуальные и перспективные потребности образовательной практики, на обеспечение органического единства науки и практики. Это требует не только создания практико-ориентированной науки, но и повышения «научемкости» и «культуроёмкости» педагогической практики.

В современных условиях ближайшими задачами практико-ориентированной педагогической науки являются научно-методическое обеспечение системы непрерывного образования и сбалансированного развития ее отдельных звеньев; конструирование и выращивание нового содержания образования, новых педагогических технологий, новой воспитательной практики; широкое развертывание опытно-экспериментальной работы и создание системы постоянного обновления образования; организация психологической, диагностической, коррекционной и профориентационной служб в школе; разработка критериев оценки деятельности школы; формирование научных основ обновления педагогического образования; создание целевых научно-практических программ «Содержание общего образования», «Учитель и педагогическое творчество», «Физическое воспитание и здоровье», «Нравственно-эстетическое воспитание», «Экологическое образование», «Компьютеризация образования» и т.д.

1.3. Приоритетное развитие фундаментальных научных исследований. Прежде всего – в области философии, социологии, экономики и правового регулирования образования, методологии педагогики, педагогического науковедения, теории педагогического процесса, возрастной, педагогической и социальной психологии, возрастной физиологии, психогенетики.

Важнейшая задача педагогической науки сегодня – включение в общее движение наук о человеке, в комплексное человекознание, восстановление и развитие богатейшей отечественной традиции «педагогической антропологии» как фундамента педагогической теории и практики. Педагогической науке предстоит повернуться лицом к человеческой личности, к сложному и противоречивому миру детства, отрочества и юности. Решение этой задачи предполагает широкое развертывание междисциплинарных исследований, разработку пограничных, «стыковых» областей научно-педагогического знания.

Не менее важные задачи – создание необходимого эмпирического базиса педагогической науки; обновление и обогащение методов и процедур научно-педагогического исследования; развитие педагогической социологии; построение новых типов педагогической практики (детская психологическая служба, коррекционная служба и т.д.); создание опережающей педагогической теории, обладающей прогностической и действенной преобразующей силой.

Предстоит существенно интенсифицировать развитие педагогического знания, что предполагает прежде всего: отход от экстенсивного накопления разрозненного, теоретически неосвоенного материала; углубление интеграции педагогических знаний, включение их в целостную теоретическую систему, которая призвана обеспечить концептуальное единство педагогической науки; взаимообогащение отдельных отраслей научно-педагогического знания; формирование эффективной координации научных исследований в стране и в рамках международного сотрудничества.

1.4. Творческое развитие принципов национальной политики в образовании. Разработка содержания образования с опорой на национально-культурные традиции, удовлетворяющего интересы всех наций и народностей. Изучение путей и методов интернационального воспитания, взаимного обогащения достижениями национальных культур. Создание педагогических условий для гармоничного и естественного развития национально-русского двуязычия с учетом особенностей каждого региона.

1.5. Изучение и обобщение мирового и исторического опыта развития школы и педагогики, устранение негативистского подхода к мировому педагогическому опыту, его односторонней интерпретации и примитивизации, тенденций самоизоляции от мирового педагогического процесса.

Историко-педагогическим исследованиям предстоит раскрыть преемственность традиций и новаторства в педагогике, очистить историко-педагогическое знание от деформаций, воспитать истори-

ческой сознание и педагогическую культуру у современного педагога, научить его исторически мыслить, дать ему реальные знания, необходимые для решения современных проблем.

Назревшие задачи – развертывание широкого международного сотрудничества в области образования, углубление воспитания молодого поколения в духе мира.

1.6. Всемерное развитие гражданского и педагогического сознания учительства, коренная перестройка системы педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров, развертывание учительского творчества, научное осмысление, обобщение и распространение опыта лучших учителей. Творческий союз учительства и передовой педагогической науки – один из решающих факторов обновления школы.

1.7. Педагогизация общества и педагогический всеобуч. Эта задача приобретает особую актуальность в условиях демократизации школы, подъема общественно-педагогического движения, создания государственно-общественной системы управления народным образованием. Педагогическое самосознание, педагогическая культура общества становятся сегодня одним из основных гарантов необратимости перестройки школы.

### **2. Реорганизация АПН СССР проводится в следующих направлениях:**

– осуществление стратегической установки XXVII съезда КПСС, февральского (1988 г.) Пленума ЦК КПСС и XIX партконференции о создании в стране системы опережающего и непрерывного образования;

– организация в системе АПН СССР сети практико-ориентированных научных учреждений;

– комплексный, междисциплинарный характер научных разработок, формирование научных учреждений и подразделений АПН специалистами, представляющими различные научные дисциплины;

– создание эффективного механизма развития науки, мобильных научно-организационных структур – временных исследовательских коллективов (внутриинститутских, межинститутских и межотраслевых), способных оперативно разворачивать поисковую работу по целевым приоритетным программам;

— изменение порядка планирования и финансирования исследований и научно-практических разработок на основе создаваемого в стране нового хозяйственного механизма;

– радикальное изменение системы управления наукой, отказ от бюрократических управленческих структур, создание механизма управления, способного обеспечить динамичное развитие исследований, раскрыть и мобилизовать научный потенциал лучших педагогических сил страны;

– демократизация внутриакадемической жизни: изменение порядка избрания в академию, включение в нее видных ученых, учителей, преподавателей, организаторов народного образования, деятелей культуры, а также выдающихся представителей зарубежной педагогической науки; избрание тайным голосованием на руководящие должности научных учреждений академии исследователей, ведущих плодотворную научную работу и способных выполнять роль организаторов науки; конкурсное замещение всех должностей; выборность ученых советов научных учреждений; систематическая отчетность руководителей всех уровней перед трудовыми коллективами; отказ от распространенной практики совмещения руководящих должностей и т.д.;

– преодоление замкнутости и изолированности АПН СССР от учительства, общества, от «большой науки» и культуры; превращение ее из самообслуживающейся в открытую систему, вбирающую в себя и развивающую все перспективные общественно-педагогические идеи и начинания.

### **3. Основы организации и деятельности АПН СССР и ее научных учреждений.**

Академия педагогических наук СССР подотчетна Государственному комитету СССР по народному образованию.

Функции общественного контроля за деятельностью АПН СССР выполняет Всесоюзный совет по народному образованию, избираемый на Всесоюзном съезде работников народного образования. Совет обеспечивает взаимосвязь АПН СССР с общественностью.

Президиум АПН СССР с учетом заказов образовательных и воспитательных учреждений определяет стратегию развития педагогической науки и осуществляет координацию деятельности научных учреждений академии и педагогических исследований в стране.

Деятельность АПН СССР строится на основе нового экономического механизма. Этот механизм предусматривает:

– создание Всесоюзного педагогического фонда на основе бюджетных ассигнований, выделяемых АПН СССР, и других поступлений;



- программно-целевое финансирование исследовательских проектов;
- введение системы «грантов» (финансового авансирования) и стипендий для обеспечения перспективных работ отдельных исследователей.

Программно-целевое финансирование проектов реализуется путем:

- определения перечня важнейших тем исследований;
- проведения конкурса исследовательских проектов на разработку этих тем;
- заключения контрактов и выделения необходимых средств организациям и творческим коллективам, победившим на конкурсе проектов.

Ведущее место в перечне важнейших тем исследований занимает тематика, определенная Государственным комитетом СССР по народному образованию.

Планирование исследований и научно-практических разработок осуществляется по реальным срокам их проведения, обоснованным в проектах и программах научно-исследовательских работ, ориентируясь на конечный результат.

Для определения приоритетных направлений исследований и принятия решений о выборе проектов из числа предложенных на конкурс Президиум АПН СССР совместно с Всесоюзным советом по народному образованию создает Экспертную комиссию, которая формирует перечень важнейших тем, объявляет и проводит конкурс исследовательских проектов и программ, представляет предложения по их финансированию на утверждение Президиума АПН СССР.

Результаты педагогических исследований и разработок, которые ведутся в научных учреждениях и в учебных заведениях всех типов, регистрируются и делаются достоянием педагогической общественности через Всесоюзный центр педагогической информации. Этот центр осуществляет также выявление, изучение и распространение передового педагогического опыта.

Предлагается организовать работу АПН СССР по следующим направлениям: «Теория и история педагогики», «Педагогическая психология и возрастная физиология», «Философия, социологии, экономика образования. Образование и культура», «Педагогика профессионального образования».

### **В структуре АПН СССР предусматриваются следующие научные учреждения:**

I. Группа институтов и исследовательских центров теоретического профиля.

Эти научные учреждения должны обеспечить теоретическую разработку всей системы непрерывного образования, успешное развитие педагогической науки.

II. Группа научно-практических центров, обеспечивающих комплексную работу практических проблем в отдельных ступенях системы непрерывного образования.

Институты и центры могут быть организованы АПН СССР совместно с другими ведомствами и организациями. К ним можно было бы отнести:

- Всесоюзный центр педагогической информации;
- Всесоюзный центр физического воспитания и здоровья (Министерство здравоохранения СССР, Госкомспорт СССР);
- Всесоюзный центр эстетического воспитания (Министерство культуры СССР, творческие союзы);
- Всесоюзный центр трудового воспитания и профессиональной ориентации (Госкомтруд СССР);
- Всесоюзный центр детского и юношеского движения (ЦК ВЛКСМ);
- Всесоюзный центр компьютеризации образования (ГКВТИ);
- Всесоюзный центр средств обучения и учебной книги (Госкомиздат СССР, творческие союзы).

Исследовательские и научно-исследовательские центры могут организовываться по принципу научно-практических педагогических комплексов (объединений), включающих в свой состав научно-исследовательские институты и базовые учебно-воспитательные заведения (дом ребенка, детский дом, школа, ПТУ, техникум, вуз и т.д.). Институты теоретического профиля имеют в своем распоряжении школы-лаборатории, другие экспериментальные площадки.

Деятельность научных учреждений АПН СССР должна строиться на основе полной организационной, юридической и финансовой самостоятельности как в рамках проектов и программ, принятых Экспертной комиссией и утвержденных Президиумом АПН СССР, так и в сфере инициативных хозяйственных работ (развертывание педагогических и психологических консультативных служб, переподготовка кадров, хозяйственные разработки, создание кооперативных организаций и предприятий и пр.).

В научных учреждениях АПН СССР целесообразно ввести условия оплаты труда, определенные постановлением ЦК КПСС и Совмина СССР от 22 мая 1985 г. № 462. В штатном расписании следовало бы выделять около половины штатных ставок для постоянных сотрудников, используя остальные в качестве контрактных ставок для обеспечения заказных и поисковых разработок, экспресс-исследований и т.д. Необходимо шире использовать внутриакадемическое совместительство для проведения контрактных работ.

Научные учреждения АПН СССР исходя из потребностей и изменяющихся запросов педагогической науки и практики должны иметь право самостоятельно создавать, реорганизовывать и упразднить свои подразделения (отделы, лаборатории, группы, временные исследовательские коллективы и др.). Филиалы этих учреждений по мере необходимости могут в установленном порядке создаваться Президиумом АПН СССР в различных регионах страны.

В целях оптимизации и демократизации управления научными учреждениями академии могут создаваться научные (научно-практические) советы из числа ведущих специалистов и педагогов-практиков. Председатели научных и научно-практических советов избираются на 1–2 года.

Научные и научно-практические советы курируют разработку соответствующих направлений, определяют перспективную тематику исследований, проводят предварительную экспертизу исследовательских проектов.