

ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ и образовательная политика

Алексей Игоревич Любжин,

директор департамента истории Университета Дмитрия Пожарского,
доктор филологических наук, e-mail: vultur@mail.ru

И.И. Толстой, бывший министром народного просвещения в кабинете С.Ю. Витте, вспоминал о пришедшей к нему депутации «от какого-то родительского собрания», которая обратилась к нему со следующим требованием: «руководствоваться в своих отношениях к средней школе общественным мнением». На вопрос, откуда он должен узнавать таковое, последовал ответ: «из газет». В этом случае министр потерял самообладание (единственный раз за всю карьеру!) и напомнил посетителям, что газеты бывают разные и что он слуга правительства, а не революционных комитетов¹. Сам по себе эпизод характерен не только для взвинченной атмосферы той эпохи (от чего и вполне здравомыслящий человек в состоянии потерять голову), но и для более распространённой ситуации, когда мы имеем дело с тремя игроками: обществом, правительством и прессой. Общественное мнение — фактор образовательной политики, в том числе и в авторитарном обществе, особенно в критических ситуациях (к числу таковых относится не только период первой русской революции, но, пожалуй, почти всё царствование Николая II), и далеко не всегда правительство сохраняет достаточно хладнокровия, чтобы отстаивать образовательную политику вопреки обществу.

- общественное мнение • образовательная политика • утилитаризм
- развивающаяся школа • классическая школа

Сократовский упрёк

Если мы примем версию, что общественное мнение определяется интересами, мы будем вынуждены констатировать, что это нам почти ничего не даёт: у каждого человека есть два интереса, общий и частный, и нередко они противоречат друг другу. Представим себе даму в возрасте, скажем, Ольгу Петровну, у которой начинает шалить здоровье и, возможно, потребуется операция; общий интерес требует, чтобы в стране была нормальная медицина, а для этого её Васеньку нужно гнать с первого курса поганой метлой; но её частный инте-

рес — прямо противоположный. Не будем осуждать людей за то, что частным они руководствуются охотнее; хуже то, что частный интерес, побеждая общий, формирует и личные ответы на общие вопросы, из которых в совокупности и складывается общественное мнение — не без влияния тех ловких людей, которые сделали работу с ним профессией.

Образование занимает в этой области особое место. Оно относится к тем областям, с которыми сталкивалось и о которых судит большинство. Но здесь оно не единственное;

¹ Воспоминания министра народного просвещения графа И.И. Толстого. 31 октября 1905 г. — 24 апреля 1906 г. — М., 1997. — С. 98–99.

уникальность его тематики в другом. Количество незнакомого для любого, самого образованного человека всегда будет многократно превосходить ту информацию, которой он владеет, и потому сократовское «Я знаю, что ничего не знаю» («ничего» — не совсем ноль, но много нолей после запятой, и на горизонте маячит некоторая единичка) универсально. Сам Сократ усматривал преимущество в том, что сознательно относится к факту незнания; остальные его не замечают.

Этот сократовский упрек попадает прежде всего в наших современников. Чем меньше человек знает, чем хуже он образован, тем меньше граница соприкосновения мира его познаний и мира непознанного. Тем больше у него оснований не замечать пробелов образования и быть довольным им. Если трудно заслужить титул образованного человека, не будем разбрасываться и ругательством «невежда»; не стоит адресовать его тому, кто мало знает, а только тому, кто судит о том, о чём судить ему не позволяют сведения. Как в известном пушкинском стихотворении: невежествен не сапожник, указывающий живописцу ошибку в изображении обуви, а сапожник, рассуждающий о более глубоких вопросах живописного ремесла². Образовательные вопросы не относятся к числу лёгких. Ситуация осложнена тем, что опыт как публики, так и педагогического сообщества ограничен: все знакомы только с одним типом школы, советской общеобразовательной, и большинство ошибочно полагает, что этот тип обладает преемственностью по отношению к школе императорской России.

Утилитаризм младенческого общества

В первый раз с русским общественным мнением по образовательным вопросам мы можем

² Классический пример невежества: «Безотлагательно берусь, дразня сатрапов, как Теренций, привлечь читающую Русь к сравнению двух пресс-конференций», с примечанием: «Теренций — римский комедиограф, бичевавший лицемерие знати». Знающие римскую литературу помнят, разумеется, что Теренций — классический автор мещанской драмы, не интересовавшийся политикой вовсе и никаких «сатрапов» не дразнивший. Имени не называю и ссылки не даю; желающим найти будет легко. То, что автор — действующий педагог и весьма активно участвует в формировании общественного мнения, придает ситуации дополнительную пикантность.

подробно ознакомиться в первой половине шестидесятых годов XVIII в., по приказам Уложенной комиссии³. И это не слишком отрадное зрелище: образовательные вопросы волнуют общество меньше, чем весьма многие другие, и его представления характерны для младенческих обществ — это наивный утилитаризм, стремление обучаться тому, что нужно для жизни (в наших условиях — прежде всего для государственной службы); идея школы развития (лучшим воплощением которой является классическая гимназия) — достойная гораздо более интеллектуально зрелых социумов с давними образовательными традициями, где существует — в том числе и прежде всего в низших слоях населения — уважение к интеллектуальному труду и учёности. Учитывая специфические обстоятельства формирования образовательной системы Российской Империи сравнительно с другими европейскими государствами (к числу которых она несомненно желала относиться и относилась), учитывая сравнительную молодость русского просвещения, администрация постоянно работала в неблагоприятных внешних условиях: новововлекаемые слои могли придерживаться только утилитаристских взглядов, а численно они были всегда велики и значимы, что давало им — вместе с теми представителями образованных слоёв, которые не прониклись идеями «школы развития» — преимущество в числе и громкости голоса. Но — вернёмся чуть назад — есть в общественном отношении екатерининской эпохи и симпатичная черта: сословия и их представители лояльны государству и готовы принять такую школу, какую то пожелает создать. Ирония судьбы заключается в том, что именно тогда у правительства были самые «прогрессистские» намерения, и оно руководствовало наимоднейшими — и весьма

³ Подробный разбор см. в нашей книге «История русской школы Императорской эпохи. Т. I. Русская школа XVIII столетия. Книга II. — М., «Никея», 2014. — С. 455–505.

утопическими — воспитательными концепциями; качество интеллектуальной жизни страны в течение XVIII в. отставала иезуитская рутина духовных семинарий, откуда выходили в большинстве учёные, педагоги и управленцы, от М.В. Ломоносова до М.М. Сперанского. Мы затруднились бы определить, когда именно общество стало воспринимать правительственную школу с оппозиционной точки зрения; можно определённо сказать только, что к концу царствования Александра II этот процесс достиг завершения. Истоки его, по-видимому, следует искать в разброде и шатании, которые сопровождали начало царствования. Те, кто помнит перестройку, могут составить себе представление о том, как действуют на людей масштабные перемены и какое влияние имеет внезапно зазвучавшая — после долгого публичного молчания — критика прежних порядков.

Впрочем, и раньше не всё было так просто. Правительство и своими мерами, и воздействием на общественное мнение через изящную словесность и прессу с елизаветинских времён стремилось ограничить влияние домашних наставников (памятником этой борьбы остаётся знаменитый «Недоросль»), но успеха достигло только при Николае I. Когда М.М. Сперанский пытался повысить образовательный ценз чиновничества, это встретило сопротивление со стороны как самого общества, так и его интеллектуальной элиты⁴. Эпоха Александра II — первая, когда обра-

⁴ «У нас председатель Гражданской палаты обязан знать Гомера и Феокрита, секретарь сенатский — свойство оксигена и всех газов. Вице-губернатор — пифагорову фигуру, надзиратель в доме сумасшедших — римское право, или умрут коллежскими и титулярными советниками. Ни 40-летняя деятельность государственная, ни важные заслуги не освобождают от долга знать вещи, совсем для нас чуждые и бесполезные». — Источник: Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях. — М., Наука, 1991. Цит. по: [https://ru.wikisource.org/wiki/Записка_о_древней_и_новой_России_в_ее_политическом_и_гражданском_отношениях_\(Карамзин\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Записка_о_древней_и_новой_России_в_ее_политическом_и_гражданском_отношениях_(Карамзин)), дата обращения — 16.04.2018. «Одни из дворян были не в состоянии отправлять детей в Москву; другие пугались премудрости и такому множеству наук, не почитая их для одной головы возможными; а большею частию и не хотели воспользоваться,

звательные типы вступили в конкуренцию друг с другом, состязаясь в том числе и за умы людей. Министр был решительным сторонником школы развития и столь же решительным противником утилитаризма. Он опирался на сотрудничество влиятельнейшего публициста М.Н. Каткова, который умело отстаивал в «Московских ведомостях» курс на статус полноценной классической гимназии как единственного полноправного среднеучебного заведения, дающего доступ в университет⁵. Справиться с политическим влиянием Герцена и пробудить патриотическое сознание в русском обществе Каткову удалось. Однако в образовательной области успех был много скромнее. Известный и хорошо информированный писатель Марк Алданов описывает устами одного из своих персонажей служебную катастрофу министра такими словами: «Говорили, что когда его уволили, то в дворцовой церкви люди целовались: „Толстой ушёл, воистину ушёл!“»⁶.

Сам министр прекрасно понимал значение общественного мнения. На обеде в Керчи в присутствии местного дворянства 25 августа 1867 г. он сказал: «Министерство народного просвещения имеет в себе ту отличительную черту, что оно не может стоять особняком в обществе: оно слишком близко к нему прикасается

утешаясь одним всеобщим ропотом на невозможность достичь ассесорства! <...> Например, о латинском языке было такое понятие (впрочем, тоже и нынче в провинциях), что он нужен только для лекарей и семинаристов. Как все удивились, что по этому указу требуется для дворянских детей знание языка латинского! Самое слово: студент, звучало чем-то не дворянским!..» — Дмитриев М.А. Мелочи из запаса моей памяти. — М., 1869. С. 19.

⁵ Его статьи, собранные директором одной из лучших частных гимназий страны Л.И. Поливановым в книге «Наша учебная реформа» (М., 1890) — выдающийся памятник русской педагогической мысли.

⁶ Истоки. — Алданов М.А. Собрание сочинений в 6 тт. Т. 5. — С. 397. Мемуарный источник этой реплики нам неизвестен; мы не можем ни подтвердить, ни опровергнуть подлинность эпизода, но общественное отношение он выражает весьма точно.

и может действовать успешно только соединёнными с ним силами. В самом деле предмет, так сказать, материал деятельности этого министерства — дети. Дети и составляют связь между министерством... и вами. Мы, министерство, и вы, общество, мы не два противоположные элемента, мы сродни между собою, и это родство устанавливается чрез ваших детей. Вот почему необходимо ваше нравственное содействие... Мы здесь стоим на почве древней классической образованности; на каждом шагу открываются блистательные о ней воспоминания... На такой ли почве не водворится классическому образованию? Классицизм, мм. гг., не есть только изучение древних языков: классицизм есть вместе с тем и изучение древних доблестей... Но да явится этот классицизм не в камнях только и изваяниях, а в развитии ума, в силе духа и воли, и в тех нравственных качествах, которыми отличались просвещённые народы древности и которые сохранены нам в творениях их великих писателей. Вы сознали пользу именно такого просвещения»⁷. Разумеется, когда министр интерпретировал просьбы об открытии классических гимназий приверженностью общества к идее классического образования, он лукавил: общество желало простой и полноправной, а не классической средней школы. Но когда оппоненты говорили о том, что общество отвергает классицизм и придерживается иных образовательных воззрений, они лукавили тоже: отрицательное отношение к гимназии — в той мере, в какой оно существовало, — было вызвано не тем, что педагогический идеал общества не соответствовал принципам классицизма, а тем, что общество хотело простого и необременительного социального лифта — чего министерство предложить не могло. Толстой лукавил добросовестно. Он прекрасно понимал мотивы оппонентов, знал, разумеется, что даже из способных освоить гимназическую программу (и без того не составляющих большинства) лишь меньшинство учится из бескорыстной любви к знаниям или по крайней мере ценит их не только как способ подняться вверх на социальном лифте, и мог надеяться только на то, что гимназия будет постепенно формировать этот слой, даст ему выкристаллизоваться и приобрести интеллектуальное влияние, что

⁷ Цит. по: Любжин А.И. История русской школы... Т. II. Русская школа XIX столетия. Ч. 2. — С. 340–341.

позволит решить сформулированную Катковым задачу — сделать Россию интеллектуально самостоятельной и самостоятельной страной. Оппоненты же его такой добросовестности (либо пронизательности) не проявляли: если они серьёзно полагали, будто общество исповедует какой-то иной образовательный идеал, несовместимый с классицизмом, то они были слишком слепы к действительности, если же понимали, то сознательно использовали общественное недовольство для разрушения русской школы. Отметим, что именно в эту эпоху и был сформулирован победивший после революции конкурирующий проект — всеобщее образование с опорой на естественные науки⁸.

Перипетии радикализации общественного мнения против казённой школы в рамках вражды общества к самодержавному строю — слишком обширный предмет, чтобы мы могли наметить его здесь иначе, чем в самом общем виде. Интересно и содержательно писал об этом Ф.Ф. Зелинский в книге, представляющей собой самую блестящую апологию русской классической школы⁹. Он выносит публицистике следующий приговор: «Она обливала помоями всё преподавательское сословие, не разбирая правого и виноватого; этим она по мере сил противодействовала улучшению его состава... Молодёжь наша вообще настроена великодушно: ни труда, ни бедности она не боится, но ей дорог почёт, её привлекает ореол общественного

⁸ Подробнее см. мою статью: Старый спор. Рецензия на книгу: Катков М.Н. (1902) Наша учебная реформа. С приложениями и с предисловием и примечаниями Льва Поливанова. — М.: Издание С.Н. Фишер. Цапов А.П. (1870) Социально-педагогические условия умственного развития русского народа. СПб.: Издание Н.П. Полякова. — Вопросы образования. — 2015. — № 1. — С. 252–271.

⁹ Из жизни идей. Т. 2. Древний мир и мы. Лекции, читанные выпускникам выпускных классов С.-Петербургских гимназий и реальных училищ весной 1903 г. профессором С.-Петербургского университета Ф. Зелинским. Издание второе, дополненное пояснительными экскурсами. СПб., 1905. — С. 195 сл., особенно 198–199.

уважения... А если так, господа публицисты, то вы действительно можете гордиться! Вы отбили от нас десятки и сотни живых и деятельных молодых людей... Вы исправно при- мешивали яд вашего злословия к скудному насущному хлебу преподавателя, лишая его жизненной энергии». Но не только это: изначально классицизм был под цензурной защитой¹⁰, но потом этот запрет — сохранившийся для прочего — был снят: «Чем бы кто ни был недоволен „из всего прочего“ — он исправно бранил классическую школу, так как её ведь только одну и можно было бранить... Общество, не вполне понимавшее причинной связи указанных явлений, подда- лось иллюзии и тоже стало винить класси- ческую школу за всё, что ему не нравилось»¹¹. К этому можно прибавить и типичные при- ёмы идеологической войны — тенденциозное и одностороннее освещение, сокрытие чита- тельских писем, противоречащих редакцион- ной точке зрения. В определённый мо- мент — в министерство П.С. Ванновского (1901–1902 гг.) — классической школе уг- рожала серьёзная опасность: учебная адми- нистрация планировала ввести единый тип школы. Но неожиданно министр был отпра- влен в отставку, и рескрипт его преемнику Г.Э. Зенгеру предписывал сохранить класси- ческую гимназию как единственную полно- правную. Чем руководствовался Николай II? По-видимому (здесь мы выскажем только своё предположение), здравым суждением, что правительство не имеет права идти на поводу у общества. Впрочем, это лишь отсрочило, но не предотвратило гибель клас-

¹⁰ Из жизни идей. Т. 2. Древний мир и мы. Лекции, читан- ные выпускникам выпускных классов С.-Петербургских гим- назий и реальных училищ весной 1903 г. профессором С.-Пе- тербургского университета Ф. Зелинским. Издание второе, дополненное пояснительными экскурсами. СПб., 1905. — С. 207 слл.

¹¹ Подробно вопрос о различных типах средних школ был об- сужден в 1900 г. на заседаниях комиссии, созданной по ини- циативе министра народного просвещения Н.П. Боголепова. Разбор — последний раздел «Истории русской школы...» Т. II. Ч. 3. — М., 2018. Ф.Ф. Зелинский принял участие в работе комиссии и выступил с одним из самых содержа- тельных докладов.

сической школы в России: пришедшим к власти большевикам её идея была ради- кально чужда.

Современность: трогательное единство

Перепрыгнув через СССР, обратимся к современности и рассмотрим актуаль- ную ситуацию. Об ограниченности опы- та — причём не компенсируемой вооб- ражением — я уже писал. И если бы этот ограниченный опыт пребывал в рамках естественного! Но то, с чем мы имеем дело и что испытали в собст- венном опыте, — чисто идеологический конструкт, далёкий от традиций евро- пейской школы и нацеленный на реше- ние частных задач социума, который уже мёртв и не воскреснет. Само по се- бе это редко осознаётся, и многие наде- ются на обратное; но в самом факте это не меняет ничего. Некоторые нюансы связаны исключительно с невежеством относительно собственной истории; объ- являть то, что тебе лично нравится, тра- дицией и отыскивать исторические кор- ни любому явлению — любимая заба- ва¹². Прекрасное исследование, отража- ющее — на примере словесности — дыры общественного сознания, те обла- сти, которые люди в массе не продумы- вают и не замечают, подготовлено Г.Ю. Любарским¹³. Он отмечает, в частности, неготовность общества

¹² Напр., в статье петрозаводского профессора-математи- ка А.В. Иванова «ЕГЭ или образование — третьего не дано» (https://vk.com/doc-62604527_437327207, дата обращения — 15.04.2018) можно встретить такое ут- верждение: «Сочинение — это наша национальная фор- ма контроля уровня подготовки выпускников по русско- му языку и литературе, которой более 200 лет». Такая хронологическая привязка указывает и на уваровские новации и второй половины 1810-х гг., или на Устав 1804 г. Но ничего подобного там нет. Испытания по русской словесности были публичными и проходили в устной форме.

¹³ Новый наряд Гутенберга. — КМК Scientific Press. М., 2015. Он пишет, в частности: «Ясно, что сочетае- мость блоков в общей конструкции социального инсти- тута не произвольна. Не любой системы двигатель

обсуждать функционирование образовательных моделей и непонимание того, что они могут быть разными.

Эта односторонность опыта приводит к тому, что образовательная полемика скользит по поверхности: спорят о том, какие литературные произведения читать или не читать в школе, сколько нужно сделать обязательными и какую часть курса предоставить на выбор учителю, должен быть учебник истории единым или нет (то, что пристальное внимание привлечено к гуманитарным предметам, провальным — в отличие от математики — в советской школе, тоже представляет собой дурной признак). Но мы не слышим и не видим (за исключением упомянутого труда Г.Ю. Любарского) глубоких размышлений о том, как восприятие литературы и представление о «классике» меняется в новой реальности и каковы в этом новом контексте интеллектуальные и воспитательные возможности предмета. Особенно беспомощно выглядят сторонники возвращения к советским традициям его преподавания¹⁴: они отдают себе отчет в том, что воздействие социума (которое они воспринимают как разрушительное) сильнее влияния школьной литературы, и требуют, наряду с увеличением доли литературы в школьной программе, чтобы жизнь давала сугубо положительные примеры; тогда и литература внесёт вклад; но они не замечают того, что тогда литература и не нужна, поскольку благорастворение воздушных масс прекрасно достигается без неё; если бы она — как выражается один из сторонников такой точки

Окончание сноски

работает на данном виде горючего, не всякая ходовая часть годится к такому-то двигателю. Нельзя произвольно сочетать раннюю специализацию и, например, мотивацию саморазвития — и таких запретов в школьном образовании много, отчего получается ограниченное число возможных типов образовательных машин, каждая из которых создает определенные типы людей и оказывается важным фактором устройства определенного типа общества. То есть в самом деле педагогическая теория должна предлагать на выбор несколько типов школы... И могла бы идти речь о том, что все эти виды школ возможны, действительны и люди имеют право выбирать школу для детей так же, как они выбирают автомобиль» (с. 128).

¹⁴ Такова, напр., книга В.Ю. Троицкого «Судьбы русской школы. Проблемы наследия русской словесности». — М., Институт русской цивилизации. 2010. Автор — давний сотрудник ИМЛИ, является председателем комиссии по преподаванию русского языка и литературы в школе Отделения литературы и языка РАН, членом Комиссии РАН по образованию.

зрения — сама по себе удерживала детей в «поле идеального», был бы смысл обсуждать проблему, но этого они не утверждают, и нет решительно никаких доводов в пользу того, что, если дети в школе прочтут вдвое больше классических романов, их сопротивляемость современным соблазнам возрастет. Аналогичную картину видим и с историей: желание унифицировать её преподавание (в духе советских моделей) и сделать её инструментом идеологического воспитания не считается с современной информационной средой; школа СССР, в условиях ограниченного доступа к информации, в своих воспитательных усилиях в исторической области не преуспела, и тем меньше оснований ожидать успеха сейчас.

Обобщая, можно выделить — среди представителей и общества, и педагогов, и администрации, как учебной, так и государственной, — две основные позиции. Большинство полагает, что золотым веком была советская школа, и хотя (с соответствующей идеологической доводкой, а некоторые и без неё) воспроизвести её установки в новых условиях. При этом парадоксальным образом, как уже было сказано, прежде всего обращаются к наиболее слабым предметам гуманитарного цикла, как правило, игнорируя более сильную — математическую — сторону советского образования. Многие из современных педагогов (и не только педагогов), недооценивая пропасть между дореволюционной и советской школой, думают даже, что то, за что они выступают, — вековые традиции русского образования. Сторонники таких взглядов обычно не принимают ЕГЭ и в критике этой новации высказывают много справедливых суждений, как с социальной точки зрения, так и с педагогической, отмечая, что подготовка к тестовым испытаниям, подстраивая под себя образовательный процесс, отрицательно сказывается на его качестве. Эта позиция обладает несколькими уязвимыми пунктами, один

из которых делает её — вне зависимости от того, как её оценивать, — невыполнимой. Социальный контекст изменился, и, выстраивая школьную модель, в которой каждому ученику даётся масса не нужных ему и не интересных сведений, уже невозможно обеспечить необходимую степень общественного давления, которая заставила бы хоть сделать вид, что материал усваивается. Возвращение такого давления потребовало бы иного общества; некоторые из «красных» сторонников такого типа школы этого и желают, но большинство об этом просто не задумывается. Отметим, что профильная школа в старших классах, воспроизводящая в ослабленном виде экспериментально опробованные и доказавшие неэффективность идеи бифуркации, представляют собой компромисс всеобуча старой модели с новой реальностью — перед лицом очевидной невозможности даже создать видимость усвоения прежнего предметного набора.

Противостоящая ей позиция представляет собой стремление модернизировать образование с помощью новых технологических приёмов (ЕГЭ, компетенции, озвученные в последнее время идеи цифровой педагогики и т. д.). Общей слабой стороной этих подходов является их бюрократический характер: на отечественное недоверие к действующим лицам в условиях коррумпированного общества (во многом, признаем, оправданное) накладываются технологии западного происхождения, рассчитанные на то, чтобы каким угодно процессом мог управлять универсальный менеджер, не понимающий его сути. Этот бюрократический аспект выхолащивает и здравые идеи¹⁵. «Компетенции» представ-

¹⁵ На примере исследовательской деятельности: если понятно, что обучать плаванию может только умеющий плавать, то должно быть понятно и то, что исследованию может обучать только практикующий исследователь. То же, что происходит у нас, вполне аналогично обучению плавать людьми, не видевшими воды уже десятки лет. И никакие формы повышения квалификации вне этого труда как элемента образа жизни ничего не изменят. В результате мы имеем перетаскивание ГОСТов оформления диссертаций в младшую школу и инструкции, разрушающие исследовательскую деятельность в ее основе (напр., требование сформулировать гипотезу на начальном этапе работы).

ляют собой элемент отчётности, в то время как воздействие предмета на ученика (всегда разное для разных учеников) в заданных рамках не может быть спланировано и — поскольку сама по себе отчётность занимает всё больше времени и отнимает всё больше энергии — ослабевает и стремится к нулю.

Прогноз, а не предупреждение

Однако оппоненты с обеих сторон исходят из ограниченного опыта и из концепции единой школы и её предметного набора как из данности. Им представляется, что их позиции противоположны, в то время как общего в них гораздо больше, чем пунктов несогласия, и они представляют собой два технологически нюансированных (на уровне прежде всего итоговой аттестации и связанных с нею подготовительных приёмов) варианта одного и того же. Практически никто не исходит в размышлениях из того факта, что традиционная — и работоспособная — школа европейских стран представляет собой совокупность типов с разными задачами, разным контингентом учеников и разным предметным набором. В условиях же единого предметного набора неизбежно будет доминировать утилитарная, а не развивающая функция: развивающие инструменты не универсальны¹⁶, и потому всегда есть достаточно оснований не вводить их. Напротив, участвовавшие в последнее время (особенно у представителей образовательной администрации, но не только) разговоры о «равенстве образовательных возможностей» и «едином образовательном пространстве» свидетельствуют о том, что от здравого понимания

¹⁶ В двойном смысле — как относительно развиваемых способностей, так и относительно тех детей, для которых оказываются эффективными данные инструменты. В этом смысле и эффективность математики оказывается сильно переоцененной. См. статью Б. Жукова «Школьные годы бесследные» — Отечественные записки, 2006, № 6 (33), см., напр., <https://posobie.info/forum/viewtopic.php?t=8352>, дата обращения — 17.04.2018.

образовательной проблематики мы только удаляемся. И с этой точки зрения общество с прессой, педагогический корпус и администрация представляют собой картину полного единодушия, где разногласия затрагивают только поверхностные слои и второстепенные (в лучшем случае) вопросы.

В XVIII в., когда образовательной администрации как таковой не было, а правительство не придерживалось чёткой концепции, направленной на торжество школы развития, интеллектуальную культуру страны спасали киевляне. Выучившись в иезуитских коллегиумах Западной или Восточной Европы, они, даже не будучи в состоянии сформулировать принципы их функционирования, понимали: не нужно лезть неискусными руками в работающий механизм. Потому допускалась лишь косметическая правка, напр., совершенно необходимая догматическая, не влиявшая на суть учебного процесса. Затем на смену киевлянам пришли их ученики с такими же подходами. В XIX в. русская учебная администрация (за редкими исключениями) стояла на высоте положения и руководствовалась здоровыми идеями, подражая работоспособным моделям и их умелое приспособление к русским реалиям. Общество в громадном большинстве отставало в педагогических взглядах и потребностях как от администрации, так и от педагогического корпуса. Это противоречие затрудняло труд образовательного ведомства. Сегодня такого противоречия нет. И, поскольку для квалифицированного разговора о работе образовательных машин в стране нет потенциальных участ-

ников, можем оценить шансы плодотворной школьной реформы как практически нулевые: у неё нет заказчика на уровне государственной власти, у неё нет исполнителей в виде подготовленного преподавательского корпуса, у неё нет сторонников в обществе. Наше среднее образование представляет собой в основном фикцию и, по мере того как «единое образовательное пространство» захватит все позиции и немногие школы с лица необщим выраженьем, превышающие фиктивный уровень, исчезнут, оговорки станут лишними. **НО**

Public Opinion And Education Policy

A.I. Lyubzhin, Director of the Department of History of the University Dmitry Pozharsky, doctor of Philology, e-mail: vultur@mail.ru

Abstract. *The article briefly examines the history of interaction between public opinion and educational policy in the Russian Empire. The analysis of modern points of view leads to the conclusion that in modern Russia there is neither a customer nor an executor for an effective school reform, which makes it impossible.*

Keywords: *public opinion, educational policy, utilitarianism, developing school, classical school.*