

Три источника и три составные части кризиса школы

Эдуард ДНЕПРОВ, академик РАО

Когда говорят о нынешнем драматическом положении нашей школы, то едва ли не единственную его причину видят в постигшем страну экономическом кризисе. Однако это — только половина правды. Более того, за подобными объяснениями очевидно стремление скрыть вторую половину правды, которая лежит в плоскости общеполитической и в плоскости внутрисистемных, внутриобразовательных проблем. Ибо у сегодняшнего школьного кризиса, говоря словами классика, три источника и три составные части: коллапс школьной экономики, паралич образовательной политики и катастрофическое, нарастающее отставание школьного образования от потребностей современной жизни.

Последствия экономического смерча

Действительно, экономическое цунами, потрясшее и опустошившее страну, надломило успешно начавшуюся образовательную реформу и поставило школу на грань выживания. Финансирование образования из государственного бюджета в 1999 году по сравнению с 1991 годом сократилось на 48 процентов, т.е. почти вдвое. Удельные расходы на одного учащегося школы снизились на 38 процентов. По официальным данным Министерства образования, в настоящее время “потребность в финансовых средствах образовательных учреждений обеспечивается из бюджетных источников менее чем на четверть”.

На поддержание материально-технической базы школы, на ремонтные работы, обновление оборудования средства все последние годы фактически не выделялись. Это привело к значительному снижению мощности образовательной сети, её дееспособности, к “проеданию” её основных фондов, на восстановление которых вскоре потребуются колоссальные затраты. Уже сегодня на восстановление только аварийных зданий и инженерных коммуникаций требуется 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.

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 процента. Вторые — соответственно 30,6 и 36,8 процента. Данное обстоятельство идёт “в зачёт” 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.

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, самоуничтожением. И во-вторых, что эта система, по большому счёту, как была, так и остаётся в нищенском экономическом и материально-техническом состоянии. Реформы лишь усугубили её нищету.

За годы этих реформ, помимо резкого сокращения объёма бюджетных ресурсов, поступающих в систему образования, ситуация в ней ужесточалась как минимум ещё *тремя обстоятельствами*: регулярным неисполнением даже того минимального бюджета, который отводился образованию, появлением с 1995 года хронической задолженности по оплате коммунальных услуг образовательным учреждениям и постоянно нарастающими долгами по заработной плате работникам образования. Следствием всего этого стало рез-

кое обострение социальной ситуации в образовательной системе и бурный рост учительских забастовок. Если в 1990 году эти забастовки составляли 2,7 процента в общем ряду стачек в России, то в 1997 году — уже 91,8 процента.

Это 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.

Деформации политического курса

В современном технократически-бюрократическом властном сознании образование, наряду с наукой и культурой, всё ещё числится по разряду непроективной сферы, в качестве своеобразной группы “В” — не ресурсовоспроизводящих, а ресурсопроедующих отраслей.

Между тем признанная во всём развитом мире уже более четверти века назад концепция “человеческого капитала” рассматривает образование как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического благосостояния.

Именно исходя из этой высокой значимости образования, строились образовательная реформа и образовательная политика конца 80 — начала 90-х годов. В основе этой политики лежали *два базовых стратегических приоритета: 1) развитие образования как одного из ведущих факторов модернизации и демократизации российской жизни и 2) модернизация и демократизация самого образования как социального института.* На заре российских реформ названные фундаментальные установки были поддержаны властью, о чём свидетельствовали и известный Указ № 1 Президента Российской Федерации от 11 июля 1991 года, и Закон Российской Федерации “Об образовании”, принятый 10 июля 1992 года.

Недооценка роли образования в российском властном сознании — отражение и одновременно прямое следствие узкотехнократической концепции современных российских реформ.

Результатом этой пятилетки стали:

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

— *в экономическом плане:* создание “экономики трубы”, “экономики финансовых пирамид”, рухнувших 17 августа прошлого года;

— *в социальном плане:* создание уникальной беззарплатной экономики; бандитский переход на фактически рабский, годами не оплачиваемый труд.

Это был период рыночного мародёрства, вырождения демократии в структурах власти, а жёстче — перерождения многих демократических лидеров в “новую номенклатуру”, которая рассматривала власть не как категорию общественного долга, а лишь как распределительный кран, используемый в целях личного обогащения.

Общий итог данного псевдопереходного периода — окончательный слом демократической модели реформ, в том числе образовательной реформы: окончательная дискредитация понятий “демократия” и “реформа”; полный отрыв власти от народа; превращение политики в псевдополитику. Не было у власти и внятной образовательной политики.

Оскудение образовательной политики

Коренное отличие генезиса и начального этапа современной образовательной реформы от многих других российских преобразований заключалось в трёх фундаментальных обстоятельствах. *Во-первых*, она имела чёткий концептуальный замысел и достаточно стройную идеологию, тогда как другие реформы выстраивались в основном по принципу “телега дорогу покажет”. *Во-вторых*, в отличие от других реформ она зарождалась и начиналась не “сверху”, а “снизу” и опиралась на подготовленное общественное сознание.

“Низы” легитимизировали эту реформу и дали “верхам” санкцию на её проведение ещё в декабре 1988 года на Всесоюзном съезде работников народного образования и позже, повторно — в марте 1991 года на Всероссийском совещании работников образования. **И в-третьих**, эта реформа изначально проводилась в интересах большинства образовательного сообщества и общества в целом.

В социально-педагогическом плане **суть, основной смысл этой реформы** состояли в смене старой, статичной, репродуктивной модели образования, в которой школа как социальный институт выступала в качестве консерванта существующей общественной системы, на модель новую, динамичную, где школа, образование становятся развивающими и развивающимися.

Эта сверхзадача образовательной реформы определила **её 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, в одну из сфер социального поиска, социального проектирования.

В основу современной образовательной реформы были положены **десять базовых принципов: демократизация образования; его многоукладность, многообразие, вариативность; его народность и национальный характер; регионализация образовательной системы; открытость образования, гуманизация образования, его гуманитаризация; его дифференциация; развивающий, деятельностный характер образования; его непрерывность.**

С принятием Закона реформа входила в новую фазу — в стадию её технологической реализации. Но эта стадия, по существу, была сорвана. Образовательная реформа усилиями “бархатных реставраторов” была трансформирована в **псевдореформу** с явными тенденциями отката.

Второй не менее существенный пласт деформации образовательной политики проходил по линии её превращения **из государственной в ведомственную**. Государство, по сути, потеряло интерес к образованию и отстранилось от этой сферы, отдав её на откуп образовательному ведомству. В результате фактически произошла **ведомственная приватизация образовательной политики**. Отсюда господство в образовании ведомственных интересов над государственными и общенациональными. Отсюда и бурно набирающий силу ведомственный бюрократический реванш, и ведомственная коррупция на уровне образования в сфере, например, лицензирования образовательных учреждений, учебного книгоиздания, лоббирования различных пустых или вредоносных образовательных программ, типа нашумевшей программы “сексуального просвещения”.

Итак, за последние шесть лет, при всей видимости “бурной деятельности”, образовательная политика не выдвинула **ни одной** социально-педагогической инициативы, не сделала **ни единого шага** к обновлению образования. **Социальная и экономическая составляющие** этой политики высохли, выветрились: ни один экономический вопрос, поставленный в Законе “Об образовании”, не продвинут и не решён: нормативное финансирование в образовании, хозяйственно-экономическая самостоятельность образовательных учреждений, льготное налогообложение для системы образования и её инвесторов и др. **Педагогическая составляющая** образовательной политики также предельно обмелела и была насквозь профанирована. По сути, вся она свелась к разработке и внедрению так называемых образовательных стандартов, которые для школьного ведомства оказались своеобразным наркотиком. Раз изведав эту сладостную идею шесть лет назад, Министерство образования до сих пор не может остановиться. Без стандартов оно оказывается просто недееспособным.

В последние годы эта политика всё более и более явно выстраивает весьма специфический “социальный договор” между государством и образованием — **договор об односторонней ответственности образования перед государством**. Не приняв на себя никаких обязательств перед школой, — например, в виде **минимальных социальных стандартов**

(то есть социально гарантированных нормативов, обеспечивающих нормальные условия образовательного процесса, финансовые, материально-технические, социально-педагогические и др.), государство, в лице образовательного ведомства, накладывает на школу жёсткие обязательства — в виде **стандартов образовательных**. По здравому же смыслу **до принятия и реализации указанных социальных нормативов должен быть наложен мораторий на введение образовательных стандартов**. Только обеспечив школе “прожиточный минимум”, можно спрашивать с неё качественное образование. Это азбука образовательной политики. Попытки же образовательного ведомства и методических лобби из Российской академии образования перевернуть ситуацию с ног на голову — это не только антиполитика. Это — прямое издевательство над школой.

Социальные стандарты отнюдь не нейтральны и в собственно педагогическом плане. Они являются естественной рамкой, естественными ограничениями образовательных стандартов, поскольку впервые определяют ту сферу бесплатного и общедоступного образования (образовательных услуг), которая может быть оплачена государством. “Это может быть, — как отмечалось в газете “Первое сентября”, — пять уроков в день плюс тёплое чистое помещение или ещё бесплатное питание, дополнительные занятия...” А может быть что-либо ещё. В любом случае это главное, что нужно сегодня: “точно определить, за что платит государство”.

В соответствии с этим и должны разрабатываться, выстраиваться государственные образовательные стандарты, которые в их ныне предлагаемом виде **никак** не привязаны не только к реальным общественным потребностям, но и к реальным бюджетным возможностям государства. Сегодня эти стандарты — голая абстракция, плод околонучно-педагогической фантастики.

Если посмотреть шире, **то государственный минимальный социальный стандарт — это нижняя, предельная планка социальной ответственности государства перед его гражданами**, в частности в сфере образования. Планка, которая является фундаментом образовательной, а шире — социальной политики государства. Неверие, отчаяние, бесправие, несвобода учителя, взорвавшие в последнее время его жизнь, его духовный мир, — вот тот основной, глубинный драматический фон, на котором разворачивается **сегодня политическая история российского образования**.

Профанация образовательных стандартов

Сегодня *две основные проблемы* особенно волнуют образовательное сообщество, да и общественность в целом: **введение государственных образовательных стандартов и планируемый переход к 12-летке**. Отношение к этим проблемам — лакмус нынешней образовательной политики.

Сама по себе идея образовательных стандартов, безусловно, позитивна. Хотя термин “стандарты” весьма неудачен. В европейских языках это слово достаточно нейтрально. В мировой образовательной теории и практике оно означает “уровень образования”. У нас же понятие “стандарт” имеет негативный оттенок: стандартизация, в том числе и в образовании, воспринимается прежде всего как унификация, насаждение единообразия.

И всё же никто не стал бы спорить по поводу образовательных стандартов, если бы они не были профанированы их разработчиками из Российской академии образования. Если бы они преследовали свои изначальные цели, предусмотренные Законом РФ “Об образовании”: очертить **в интересах ребёнка и общества круг базового образования**, предусмотреть рамки предельно допустимой учебной нагрузки; предъявить необходимые требования к выпускникам школы. Помимо того, стандарты должны были противостоять напору “методических лобби”, постоянно стремящихся к бескрайнему расширению содержания и границ своих учебных предметов, а также экспансии на образовательную территорию “теневиков” и рыночных хищников от образования, вроде авторов и лоббистов уже упоминавшейся достаточно гнусной программы “сексуального просвещения

учащихся”.

Что же представляют собой по сути предложенные академией образовательные стандарты?

Во-первых, — очевидную консервацию старого, изжившего себя содержания школьного образования.

Во-вторых, — это столь же очевидная консервация содержания образования, которое не только на 50 процентов анахронично, но, что ещё важнее, на 90 процентов не усваивается учениками, поскольку оказывается им просто ненужным, а многим непосильным.

“Все идеи о раскрепощении учителя или о личностной педагогике, — замечает А. Пинский, — о школьном самоуправлении и о функционале гуманистического психолога в школе суть полный обман или, называя вещи своими именами, маразм, когда от каждого российского ученика требуют ответов на вопросы о получении катиона в виде аквакомплекса с дальнейшим переходом к гидрокомплексам и с определением соответствующего координационного числа геометрическим фактором; о том, какое влияние оказал Каприви на русско-французские отношения; о цитологических основах скрещивания особей, отличающихся по двум парам аллелей; о лесорубочном билете, лесном билете, лесном ордере и научно обоснованной расчетной лесосеке в новом Лесном кодексе” т.д.

И это всё — не дурной анекдот. Это реальное содержание учебных программ, включённых в тысячестраничные приложения к проекту Закона о государственных образовательных стандартах основной (то есть девятилетней) школы, который разработан академическим лобби и представлен на рассмотрение Государственной Думы.

В-третьих, предложенный академией образовательный стандарт не только консервирует, но даже усугубляет перегрузку учащихся, которая уже давно стала притчей во языцах.

В-четвёртых, навязываемые министерством и академией образовательные стандарты выполнены в старой, традиционной “зуновской” философии. Но педагоги, психологи, медики, как справедливо заметил один из известных российских педагогов Е.Ямбург, “давно поставили зуновской модели диагноз как дезадаптивной для ребёнка”. “Ни в одной стране мира, — писал он, — никто не ставит перед собой задачи такое количество знаний, умений, навыков ногами впихнуть в голову ребёнка”. И ни в одной стране мира “так не учат, как мы, — жёстко, мощно, против шерсти”.

Ещё в начале XX века известный немецкий педагог Г. Кершенштейнер чётко показал, к чему это ведёт: “Грозная опасность школы — многопредметность. Школа должна найти в себе мужество ограничиться минимумом общеобразовательного материала, и только тогда на деле будет развиваться самостоятельность и самоопределение ученика”.

Эти слова знаменитого немецкого педагога обнажают ещё более обострившуюся сегодня проблему **кардинального пересмотра и обновления содержания школьного образования**. Или, как формулировал её ещё К.Ушинский, — проблему предстоящего “генерального смотра всех наук” с целью определить, какая из них “заслуживает великой чести сделаться предметом ученья для детей”. “Мы валим в детскую голову, — писал Ушинский, — всякий, ни к чему не годный хлам, с которым потом человек не знает, что делать, тогда как, в то же самое время, самые образованные люди не знают того, что необходимо было бы знать, и за незнание чего они часто расплачиваются дорогой ценой”. Ушинский с горечью указывал на “существование огромной массы школьных познаний, передающихся по рутине и не приносящих человеку никакой пользы ни в материальном, ни в нравственном отношении”.

В настоящее время эта проблема давно уже набрала, если не перебрала критическую массу и перестала быть чисто академической. Она **стала остройшим социальным вопросом. И одновременно превратилась как в главный тормоз внутреннего развития школы, так и в существенный сдерживающий фактор общественного развития**. Нынешнее предельно устаревшее содержание школьного образования, оторванное от реальных потребностей жизни и исчерпавшее все лимиты экстенсивного роста, работает сего-

дня на истощение здоровья подрастающих поколений, то есть на физическое разрушение будущего нации.

Нужны ли нам такие стандарты? Практически вся центральная пресса в конце прошлого — начале нынешнего года сказала: не нужны! Это чётко осознают и фактически вся российская пресса, и образовательное сообщество, которое заявляет словами Красноярской Ассоциации педагогов буквально следующее: **“Мы прямо утверждаем: наши перегруженные и захламлённые учебные программы — преступление против детства!”**

Под давлением педагогической общественности адепты образовательных стандартов вынуждены были признать, что эти стандарты “действительно могут в определённой мере ограничивать творчество педагога и автономность образовательных учреждений при формировании учебных программ”. Но это — как раз и есть то, что им нужно. Ведь стандарт и должен, по их мнению, защищать ученика “от неквалифицированного педагогического действия” (тот же мотив: право “квалифицировать” — это власть). Главное, что стандарт — надёжное орудие унификации школы, действенное средство приведения её к вожделенной норме единообразия. Отсюда и требования: “Вариативность и дифференциация должны быть уравновешены стандартами и типологией учебных заведений (то есть закрытым их перечнем, пресекающим многообразие этих учреждений. — Э.Д.), в противном случае они могут быть неуправляемыми”.

Вот в чём корень вопроса — боязнь потери традиционных унитаристских рычагов управления школой, контроля над ней.

Таким образом, истинный смысл предлагаемых стандартов и попыток их насильственного внедрения очевиден.

В процедурно-процессуальном плане вся эта эпопея со стандартами — прямое антидемократическое действо. Педагогическая общественность фактически была отстранена от этой подготовки, что вызвало её резко негативную реакцию.

Авантюра 12-летки

Мыльный пузырь 12-летки фактически заполнил собой всё содержание школьной политики на протяжении последнего года. Посмотрим повнимательнее, что же за этим стояло, поскольку объявленное увеличение сроков школьного обучения особенно взволновало и родительскую, и педагогическую общественность.

Как и в случае с образовательными стандартами, идея перехода к двенадцатилетнему школьному образованию сама по себе, несомненно, продуктивна. Но, как и стандарты, эта идея оказалась профанированной в руках тех же её адептов — министерства и Российской академии образования.

Собственно проблема 12-летки отнюдь не нова. Ещё в Законе “Об образовании” 1992 года были определены три ступени общего образования:

начальное, основное и среднее (полное) общее образование. Для начальной школы — 3–4 года, для основной — 5 лет, для полной средней школы — 2–3 года. Эти нежесткие временные ограничения давали возможность варьировать сроки обучения. Задача ставилась — обеспечить переход на одиннадцатилетнюю школу и в дальнейшем открыть перспективы для 12-летки.

Впервые вопрос о 12-летке был акцентирован в период подготовки “очередного этапа” образовательной реформы осенью 1997 года. Но, надо сказать, и тогда говорилось лишь “о создании содержательных условий для постепенного перехода на 12-летнее школьное образование”, о том, что этот переход должен проходить поэтапно “с учётом реальных условий различных регионов страны”, что он “должен осуществляться по мере наполнения бюджетных средств, с тем чтобы он не привёл к ухудшению финансирования школ и снижению почасовой оплаты труда учителей”.

Год спустя идея 12-летки обрела мощное ускорение и весьма требовательные, жесткие формы — на этот раз в руках Российской академии образования. 28 октября 1998 года на

президиуме РАО инициатор постановки этого вопроса академический Институт общего среднего образования грозно и безапелляционно заявил: “Решение задачи обеспечения высокого уровня общеобразовательной подготовки требует перехода на мировой стандарт продолжительности обучения в средней школе — 12 лет”. Президиум РАО одобрил такой подход вместе с предложенной структурой 12-летки (4+6+2), считая подготовку её введения одним из важнейших направлений деятельности академии.

12-летка вкупе со стандартом предлагалась здесь как средство исцеления школы от этого “развала” и “хаоса”, как новый, сдвоенный со стандартами, калибр охранительно-образовательной панацеи. Таков внутренний мотив реанимации осенью 1998 года вопроса о 12-летке. Внешний мотив был более благопристойен: ссылки на мировой опыт и на переговоры с Советом Европы, который якобы обязал нас перейти на 12-летний школьный “европейский стандарт”. Но послушаем мнение на этот счёт нынешнего министра образования, высказанное им в “Новых Известиях” менее чем за десять дней до его назначения на этот пост, мнение, как сказал тогда В. Филиппов, “о пресловутой 12-летке”. Этот эпизод характерен не только тем, что обнажает весь блеф по поводу “мировых стандартов”, но и тем, что нагляднейше раскрывает нашу исконную большевистскую принципиальность: когда надо взять власть — мы говорим одно, когда надо её сохранить — делаем совсем другое.

“Прежде всего, — говорил тогда В. Филиппов, — хотелось бы понять, в чём смысл масштабного почина. Если очередная дорогостоящая кампания организована только затем, чтобы наши документы об образовании признавали на Западе (а речь с Советом Европы шла именно об этом. — Э.Д.), то для этого России достаточно присоединиться к Лиссабонской (1997 года) совместной конвенции ЮНЕСКО и Совета Европы... Любая страна, подписавшая эту конвенцию, признаёт любые документы о среднем образовании любой другой страны, если при этом не будет доказано существенных различий в содержании программ образования. А в пояснительном докладе к этому документу особенно подчёркнуто, что разница в сроках и периодах обучения не может служить основанием для отказа в признании аттестата той или иной страны”.

“В итоге, — замечал будущий министр, — была принята очень удачная формулировка, которая даёт нам возможность войти в мировое образовательное пространство в буквальном смысле росчерком пера, или, как говорят студенты, автоматом... Нам остаётся только подписать конвенцию, ратифицировать её через парламент. К слову, в Лиссабоне её в первый же день подписали США, Германия, Греция — всего 27 стран, включая почти все государства СНГ... А Россия почему-то тянет, вот уже год идёт процесс согласования. Что же это значит? Мы действительно хотим, чтобы наши ребята свободно учились в любой стране мира, а их сверстники из-за границы у нас? *Или у политиков от просвещения какая-то иная цель?*”

Своевременный вопрос, не правда ли? Особенно когда проблема конвертации аттестатов и дипломов подменяется проблемой 12-летки. И особенно сегодня, когда наш парламент “росчерком пера” уже ратифицировал Лиссабонскую конвенцию. Активно разоблачая далее спекуляции по поводу “мирового стандарта” двенадцатилетнего образования, будущий министр продолжал: “Поражаюсь лукавству, простодушию или прямой некомпетентности тех в руководстве нашим просвещением, кто во всеуслышание заявляет: все высокоразвитые страны перешли на двенадцатилетнюю систему среднего образования. Да, перешли. Но не к *всеобщему* двенадцатилетнему, это надо чётко понимать. Мы же... опять хотим *всех в обязательном порядке*, строим повести к светлому будущему под названием Школа 1–12. Но это даже самым богатым странам не под силу: слишком дорогое удовольствие”.

Не слова, а просто песнь здравого смысла. Месяц спустя, став во главе “руководства нашим просвещением”, В. Филиппов круто поменял позицию. На вопрос корреспондента газеты “Коммерсант”: “В последний год много говорилось о введении двенадцатилетнего школьного образования. Вы сторонник этой идеи?” — министр ответил: “*Да*, это даёт

возможность детям больше времени проводить в школе. К тому же эта система даёт дополнительные деньги в систему образования”. И тут же вдруг: “С экономической точки зрения вопрос непростой: требуется несколько миллиардов ежегодно” (*“Новые Известия”, 1998, 12 сентября*).

Зададимся вопросом: так “даёт” 12-летка или “требует” дополнительные миллиарды? Ответ: системе образования — даёт, но прежде — у государства требует. Следующий вопрос: где государству эти миллиарды взять, особенно в условиях нынешнего глубокого кризиса? На этот вопрос ответа ни у кого нет. Нельзя же считать таким ответом недавние заверения экономически прозревшего министра образования, что “переход на 12-летнюю систему не потребует от государства *ни копейки*” (*“Время МН”, 1999, 17 марта*).

Данный вопрос приобретает особую актуальность в связи с той поспешностью, которую обнаружил новый министр, говоря о сроках введения 12-летки. “Это зависит от того, — говорил он в ноябре 1998 года, — какую схему примем. Если схема будет 9+3, то... можно переходить к 12-летке с **1 сентября 1999 года** (!). Если же будет принята схема (кем? — Э.Д.) 10+2... надо будет менять содержание, учебники писать. И это отнимет как минимум два года”.

Оставалось пустое — “принять схему”. За этим, естественно, дело не стало. 2 марта 1999 года коллегия Министерства общего и профессионального образования рассмотрела и утвердила вопрос “О структуре двенадцатилетней средней общеобразовательной школы”. На первый взгляд, это был частный вопрос. На самом же деле на коллегии вершилось эпохальное событие. 12-летка была принята... *министерством*.

Вот как описывал свои впечатления от этого события корреспондент “Комсомольской правды” А. Милкус: “Ёрзая на жёстком стуле в ряду приглашённых, я никак не мог отделаться от ощущения, что на этот раз на коллегии Министерства образования обсуждают грандиозный и столь же мало имеющий отношение к реальности проект, как когда-то поворот северных рек. Представительные тёти и седовласые дяди напористо излагали мнения по вопросу “О структуре двенадцатилетней средней общеобразовательной школы”, будто сам переход на 12-летку уже решён окончательно и бесповоротно, осталось только определить, сколько лет ребёнок будет протирать штаны в младших классах, а сколько — разрисовывать парты в старших. А как же мы, двадцать миллионов (на самом деле — почти 40, ибо в школе учится 21,1 млн ребят — Э.Д.), каждый божий день спросонок таскающих отпрысков за знаниями, закупающих учебники и собирающих деньги на ремонт класса? У нас что, права голоса нет? Может, вы перепутали — это церковь отделена от государства, а не школа”.

Нет, не перепутали. Поскольку ведомство давно уже приватизировало образовательную политику, — вот теперь оно в своих стенах и решало *за государство и от имени государства* вопрос о 12-летке.

Именно эта “ведомственная гульба”, не стеснённая ни какими-либо государственными ограничителями, ни общественным мнением, и плодит в последние годы *авантюризм и волюнтаризм в образовательной политике*. В случае с 12-леткой то и другое проявилось как минимум в трёх моментах.

Первое. Министерство под руку с РАО ставит вопрос о введении 12-летки тогда, когда в стране ещё не обеспечен переход к нормальной одиннадцатилетней школе. По признанию самого министра, “то, что сейчас в школе зовётся 11-леткой, на самом деле вовсе таковой не является. 60 процентов детей до сих пор фактически учатся в десятилетке, поскольку после третьего класса, минуя четвёртый, действительно перескакивают в пятый” (*“Вечерний клуб”, 1999, 3 апреля*). По другим официальным данным, “сегодня более 70 процентов школ продолжает принимать детей с 7 лет в трёхлетнюю начальную школу”. Вывод очевиден: впору заняться реальным обеспечением одиннадцатилетнего школьного образования.

Второе. Министерство и РАО форсируют введение 12-летки в то время, когда, как справедливо отмечалось в “Независимой газете”, “свыше 60 процентов действующих

школ больше десяти лет учить не могут”. Нет ни соответствующих финансово-экономических и материально-технических условий. “Нет ни подготовленных кадров, ни учебников и ничего из того, что нужно для полноценного образования. А в некоторые школы опасно даже заходить — они того и гляди рухнут” (*“НГ”, 1999, 2 апреля*).

И, наконец, третье. Особенно показательно то, что вопрос о 12-летке вышел, догоняя стандарты, в разряд приоритетных в образовательной политике именно в период обвала, максимального обострения социально-экономического кризиса в стране — осенью 1998 года. Это свидетельствует о том, что его инициаторы — образовательное ведомство и РАО — либо пребывают вне времени и пространства, либо преследуют какие-то специфические, сугубо свои интересы. Эти интересы, впрочем, достаточно очевидны. Новому министерству надо любой ценой показать своё “новое лицо” и ознаменовать своё правление громким социально-педагогическим начинанием. Последствия его вторичны, ибо наша власть всё ещё живет по принципу — “после нас хоть потоп”.

Интересы Российской академии образования более прозаичны. И их по-житейски можно понять. Академия уже пять лет кормится порождёнными ею так называемыми образовательными стандартами, которыми те же пять лет постоянно насилует школу. Эта жила оскудевает. Теперь новая дойная корова — 12-летка. Её академии хватит на прокормление на всю оставшуюся жизнь.

Всё это, может быть, не стоило даже упоминания, если бы за этим отчётливо не просматривался *крайне тревожный симптом*. В случае с 12-леткой, как и в случае со стандартами, явно высвечивается набирающая силу ещё и *“академическая” приватизация нынешней образовательной политики*. Методические лобби, удовлетворяя за счёт школы свои бытовые и околонучные потребности, *всё более и более начинают нависать над этой политикой, определять её направление и содержание, навязывать ей свои интересы, далёкие от подлинных нужд и образования, и общества*.

Чиновники и господа академики вовсе не лыком шиты. Свои личные интересы у них, как и положено, хорошо закамуфлированы социально значимыми аргументами в пользу 12-летки. Сегодня в ходу два главных *“социальных” аргумента — её якобы экономичность и её якобы способность разрядить социальную напряжённость в стране*. Присмотримся повнимательнее к этим аргументам.

Как мы уже видели, вступив на трон, министр образования в беседе с “Коммерсантом” высказал мнение, что на введение 12-летки “потребуется несколько миллиардов ежегодно”. Освоившись на этом троне и более глубоко постигнув правила игры, он, как мы тоже видели, заявил, что эта акция “не потребует от государства ни копейки”. “Из-за падения рождаемости, — разъяснял эту мысль В. Филиппов, — через 10 лет в российской школе окажется на 30 процентов детей меньше. Стало быть, расходов тоже будет меньше. Но, перейдя на 12-летку, мы сможем предотвратить увольнение сотен тысяч учителей, которые по-иному остались бы без работы”.

Ожидаемое сокращение рождаемости в связи с “демографической ямой” — *главный убойный “экономический” аргумент министерства в пользу 12-летки*, за которым не стояло и не стоит никаких расчётов. Никакими расчётами не подкреплена и спекулятивная забота об учителях. Это не помешало, естественно, министерским чиновникам развивать и углублять мысль своего начальника относительно “экономичности” затеянного предприятия. В материалах коллегии 2 марта 1999 г., подготовленных Департаментом общего среднего образования министерства, даже отмечалось, что 12-летка “даст существенный экономический эффект за счёт снижения сроков обучения в соответствующих профессиональных образовательных учреждениях, где стоимость обучения значительно выше, чем в школе”.

Как выяснилось, однако, в ходе жёсткой дискуссии на той же коллегии, чиновники из соседнего главка министерства, опекающие профессиональные образовательные учреждения, вовсе не собирались снижать в них сроки обучения. “Школьники” и “профтеховцы” сошлись на коллегии к внутриведомственному барьеру. Это отнюдь не прибавляло

убедительности министерским “экономическим” аргументам, которая, по сути, была равна нулю. Ни министерство, ни РАО не представили обществу *ни единой* цифры расчётов по введению 12-летки. Это очевидным образом свидетельствовало об очередной политической авантюре либо о традиционной ставке на российское “авось” — что, впрочем, по сути, одно и то же.

Столь же призрачным предстал и *второй основной “социальный” аргумент* официальных ревнителей 12-летки, — что она, как отмечалось коллегией министерства, “может способствовать снижению социальной напряжённости в стране”, в частности — уменьшить давление на рынок труда и сократить подростковую преступность.

Аргументируя эти возможные блага, РАО, как всегда, в свойственной ей безапелляционной манере, выдвигала более жёсткий тезис: страна стоит “перед дилеммой — либо пополнять армию безработных, либо дать возможность более основательного обучения большему числу подростков”. Но этот тезис опять же спекулятивен и очевидно сомнителен. *Во-первых*, как справедливо замечал А. Зверев, “идеологи образовательного ведомства даже не замечают, что, рассуждая таким образом, они уже открыто признают: да, школа готовит потенциальных безработных, и с этим ничего не сделаешь”. *И во-вторых*, возникает вопрос: а что, собственно, изменится с “пополнением армии безработных”, если сроки обучения в школе, ничего не меняя в ней, увеличить на один год? Через год такой же поток её выпускников вольётся в эту армию.

Точно так же призрачны и ожидания, что 12-летка удержит подростков от правонарушений. Свои сомнения на этот счёт не раз высказывали на коллегии министерства руководители образования Новосибирской, Оренбургской, Самарской областей, Мордовии, Татарстана и др. По убеждению председателя Комитета по образованию администрации Воронежской области, президента Ассоциации развития образования Центрального Черноземья С. Рогачёва, увеличение сроков обучения, напротив, может привести к росту количества детей с асоциальным поведением, поскольку детство затянется, а вступление во взрослую жизнь отодвигается. (Эти опасения, как подтверждают участвовавшие даже в благополучной Америке, случаи “школьных разборок” с применением оружия, не лишены оснований. В Соединённых Штатах сегодня всё более задумываются о сокращении “инфантильного школьного возраста”).

Региональные руководители образования отмечали и ещё одно негативное социальное последствие увеличения срока обучения, которое не берут в расчёт чиновники министерства и РАО: в условиях существенного спада уровня жизни родителям трудно держать детей в школе одиннадцать лет, а лишний год им и вовсе будет не по силам. В особенности это проявится в сельской местности.

В принципе за стремлением сделать школу своеобразным социальным громостроителем стоит все то же отсутствие у нас не только нормальной — какой-либо вообще *социальной политики*. Стоит попытка восполнить это отсутствие за школьный счёт путём навешивания на школу несвойственных ей социальных функций и социальных задач, с которыми не справились государство и общество.

Как отмечали “Известия”, *“при введении 12-летки главной проблемой является призыв в армию*. По закону установлен призывной возраст 18 лет. При переходе на новую систему его необходимо будет отодвинуть до 19 лет, иначе *возможен социальный взрыв. Это будет самая настоящая провокация*”.

Вот где реальные социальные последствия ускоренного введения 12-летки. И вот где *её реальный* изоляторский социально-политический смысл: *задержать выпускников школе ещё на один год — до призыва юношей в армию*. То есть сразу, без помех передать их из одного социального инкубатора в другой. Неважно, что этот другой инкубатор чем дальше, тем больше становится опасным для жизни. Важно то, что “государственники”, как им кажется, страхуют себя от излишних социальных напряжений.

Этот скрытый *главный “резон”* был спонтанно озвучен на коллегии министерства, посвящённой 12-летке, одним из ведущих его чиновников, заявившим, что переход из шко-

лы прямо в армию — это благо, так как меньше будет тех, кто “болтается на улице”. Может быть, именно поэтому так лениво и с таким вялым спокойствием отбивается министерство от требований родительской и педагогической общественности — *сначала решить проблему переноса срока призывного возраста хотя бы на год, а потом уже ставить вопрос о 12-летке*. В данном случае, к слову сказать, образовательное ведомство и РАО спокойно закрывают глаза на “мировые стандарты”: в развитом мире нет всеобщей воинской повинности, и призывной возраст там — 21 год.

Успокаивая на этот счёт общественность, В. Филиппов замечал: “Большинство педагогов боится, не придётся ли всем юношам по окончании 12-летки идти в армию. Но я считаю, что призыв в армию выпускников 12-летки — *это организационно-технический вопрос*, который решается политической волей руководителей государства. Конечно, мы не перейдём на двенадцатилетку, не решив проблему призыва в армию. Мы поставим этот вопрос перед правительством”.

Но решаются ли “организационно-технические вопросы” политической волей? При том, что очевидно: **данный вопрос вовсе не организационно-технический, а политико-правовой**. Его решение требует ни больше ни меньше как пересмотреть ряд положений Конституции Российской Федерации и федеральных законов, касающихся таких традиционно привычных норм нашей жизни, как нижняя и верхняя граница призывного возраста, минимальный возраст вступления в брак; возраст, достижение которого даёт право на участие в выборах; срок иждивенчества; исчисление трудового стажа.

Итак, вопрос о 12-летке отнюдь не внутришкольный и не внутриведомственный. Это крупный социальный макропроект, который затрагивает всё общество, каждую семью, каждого ребёнка. И потому данный вопрос не может и не должен решаться только на ведомственном уровне. Более того, здесь недостаточно даже решения правительства. **Вопрос о сроках школьного обучения должен быть разрешён только законом**.

Всё сказанное выше — только первый, социальный аспект 12-летки как масштабной, системной социально-педагогической проблемы. Второй её аспект — внутриотраслевой, внутриобразовательный. Внутри самой системы образования вопрос о 12-летке также имеет не сугубо школьный, а **общесистемный** характер. Его невозможно решать в отрыве от судеб начального и среднего профессионального образования, вне связи с высшей школой. Пока же этот вопрос рассматривается либо изолированно, либо только через призму корыстных интересов ректоров вузов, вне общей стратегии системы образования (может быть, в силу того, что таковой стратегии вообще нет).

Жёсткая установка образовательного ведомства и РАО на превращение старшей ступени 12-летки в так называемый *пред-универсарий* — подготовительную ступень к вузу — **насквозь порочна. Она направлена, по сути, на отход от всеобщности полного среднего образования**, провозглашённой Законом “Об образовании”. **Более того, она превращает школу в средство социальной селекции** под видом подготовки школьников к вузу, ибо в вузы поступают только 20–25 процентов её выпускников. В истории российского образования перед средней школой **никогда** не ставилась задача только подготовки к вузу. Школа всегда готовила и к жизни. Новая установка вызвана не только непрофессионализмом руководства образовательного ведомства, но и очевидным диктатом вузов в этом ведомстве. Их стремлением сделать систему образования сугубо вузоцентрической, окончательно подчинить школу своим интересам и откачать из неё нужных абитуриентов.

Между тем даже Генеральная прокуратура РФ недавно призвала к обузданию рыночной алчности ректоров вузов. В своём особом представлении она констатировала, что вузы не только произвольно навязывают выпускникам школ требования, не соответствующие школьным программам, но фактически превращаются в **социальное сито** на пути этих выпускников к дальнейшему образованию. **Приём в вузы, отмечала Генпрокуратура, стал приобретать дискриминационный характер, оттесняющий от высшего образования малообеспеченные слои населения**.

Очевидно, что предлагаемая министерством и РАО модель “смычки” 12-летки и вуза в виде “предуниверсария” только закрепляет, мало того, — стимулирует *селективную, навязываемую вузами тенденцию в нашем образовании.*

Наконец, третий, важнейший — собственно образовательный аспект проблемы 12-летки, связанный с системным пересмотром содержания школьного образования, приведением его в соответствие с требованиями жизни. Именно этот *ключевой, фундаментальный аспект проблемы* фактически исключён из всех рассуждений официальных трубадуров 12-летки.

Министерство и РАО *выдвигают два основных “педагогических” аргумента* в её пользу: *продление сроков обучения в школе — 1) “позволит повысить качество образования” и 2) обеспечит “снижение учебной нагрузки школьников”.* При этом, как видно из предложенного академией базисного учебного плана 12-летней школы и из разрабатываемых для неё стандартов, во внутреннем строе нынешнего содержания школьного образования никаких особых изменений не предполагается.

Посмотрим на *первый* из этих аргументов. Как известно, *качество образования не является прямой производной от сроков обучения.* “У нас было десятилетнее образование. Потом ввели одиннадцатилетнее, — отмечал В. Аванесов в “Независимой газете”. — Улучшилось ли качество обучения в наших школах? Нет. Известно, что высокий уровень достигается не столько длительностью, сколько хорошей организацией учебного процесса. И, кроме того, созданием в школе современной учебной среды, наличием хорошо подготовленных преподавателей, высоким уровнем и своевременностью выдаваемой зарплаты, т.е. тем, чего нашей школе, увы, не хватает”.

Но отвлечёмся от этой больной темы — зарплата и прочее, чего не хватает нашей школе: свет, тепло, канализация, водопровод, мел (не говоря уже о компьютерах) и другие житейские мелочи. Вспомним то, что говорилось ранее в связи с образовательными стандартами — *об омертвевших, схоластических знаниях,* вбиваемых в школе “ногами”, по словам Е. Ямбурга, в голову ребёнка. О знаниях, с которыми не знаешь, что делать в этой жизни. Единственный выход — их забыть. Это и путь самосохранения, который, кстати, активно используют наши дети, чтобы попросту не сойти с ума. Так что же — будем повышать “качество” этого мёртвого груза и “качество” его “вбивания” посредством введения двенадцатого года обучения?

Нам говорят о “мировых стандартах *продолжительности* обучения”. А как обстоят дела с мировыми стандартами *содержания* этого обучения? Недавно группа учёных из МГУ и Современного гуманитарного университета провела весьма показательное сравнительное исследование по этому поводу. Его результаты, по словам многих СМИ, “оказались потрясающими”. “Оказалось, к примеру, что объём школьной программы по физике совершенно не соответствует возможностям даже самого талантливого ученика... Учебники по физике для 5–11-х классов содержат больше 1300 основных понятий. А вот в британских учебниках их насчитывается не более 600, что примерно отвечает возможностям среднего школяра. Американцы же и вовсе не мучают детишек: им за все годы учёбы предстоит усвоить лишь 300 физических понятий”. Вот вам и “мировые стандарты”.

И при такой перенасыщенности обязательным учебным материалом наши дети, как показали последние исследования ЮНЕСКО, проведённые в 45 странах, оказываются в последней, третьей группе, да ещё и на 13 месте. Причём провал обнаруживается как в непривычных, так и в прикладных, почти бытовых знаниях. “Получив некий объём информации, — писал в этой связи депутат Московской городской думы, заслуженный учитель РФ Е. Бунимович, — наши школьники не представляют себе — зачем, что с ним делать, как использовать, от какой стенки этот гвоздь”...

Академический базисный учебный план для 12-летки “просто катастрофичный”, по словам Е.Бунимовича, равно как и предлагаемые РАО образовательные стандарты, хороши только тем, что воочию убеждают в лицемерии деклараций о повышении уровня образования, что красноречиво показывают *истинную “методологию” нынешнего рефор-*

мирования — повышать “качество образования”, ничего не меняя в школе, более того, консервируя в ней всё отжившее.

Между тем общепризнанно: “Важно не то, будем ли мы учить детей на год-два больше, а *как* мы это будем делать, на *каком* содержании? Нам почему-то сложно понять: массовое школьное образование вопиюще бедно сегодня не только потому, что злые чиновники не выделяют на него деньги, но и потому, что *ткань его перестала быть конкурентоспособной*. За такую школу, какая у нас сейчас есть, общество инстинктивно не хочет платить” (“*Первое сентября*”, 1999, 23 янв.).

Теперь *о втором ведущем “педагогическом” аргументе* рыцарей 12-летки — “о том, что она позволит снизить учебную нагрузку школьников”.

Как уже отмечалось ранее, перегрузка учащихся стала сегодня основной внутренней бедой школы. В анекдотической форме это подтвердил и сам министр образования, сообщив, что нагрузка старшеклассников, с учётом всех видов работ и заданий, составляет 167 часов в неделю, при том что в неделе всего 168 часов (“*Время МН*”, 1999, 17 марта).

Реальные подсчёты школьных гигиенистов показывают, что рабочая неделя детей доходит до 60–70 часов, при законодательно утверждённой рабочей неделе взрослого человека 40 часов. Взрослые долго боролись за восьмичасовой рабочий день и отстояли его. Как бороться и победить детям? И вот нам предлагается якобы путь сокращения этой страшной нагрузки — за счёт увеличения срока обучения на один год. Но этот путь — в никуда. Это *профанированный способ разгрузки детей*, по сути, повторяющий недавнюю провалившуюся попытку перевести все школы на шестидневную рабочую неделю. Опыт ничему не учит наших вождей.

Нам предлагают надстроить над треснувшим зданием содержания школьного образования ещё двенадцатый этаж. Якобы для того, чтобы снять учебные перегрузки. Не меняя при этом сами *принципы построения содержания школьного образования*, которые и являются *главным источником перегрузки*. Это все тот же тупиковый, экстенсивный путь, густо замешанный на непрофессионализме.

Если очистить все псевдоаргументы РАО в пользу 12-летки от декоративной шелухи, то суть её позиции предельно проста: академия разработала “обязательный минимум” содержания школьного образования — ядро образовательного стандарта, в соответствии с которым подготовлены или готовятся учебные программы; школьники с этими программами не справляются в отведённый срок, возникают перегрузки, резко ухудшается здоровье учащихся; значит, надо продлить срок обучения, чтобы эти несмышлёныши и неумельцы справились с “академическими” программами... Но вот вопрос: а кто гарантирует, что после введения 12-летки РАО не предложит новый “минимум” и что не надо будет вновь школярам довешивать срок?

Истинный, главный смысл 12-летки — в глубоком, внутреннем, системном обновлении этого содержания. Тогда и только тогда введение 12-летки имеет сущностный педагогический смысл.

Имитация деятельности

Образовательное ведомство старательно скрывало от педагогической прессы и образовательной общественности новый вариант Федеральной программы развития образования, утверждённый в апреле 1999 г. коллегией министерства. На все просьбы редакций ознакомить читателей с этой программой Министерство образования отвечало уклончивым отказом и находило тысячи предлогов, чтобы не передавать её в газеты. Теперь, когда очередная “программная эпопея” завершилась, мы можем убедиться, что у министерства действительно были основания водить за нос прессу. Как и следовало ожидать, Федеральная программа развития образования вновь — в который раз — не состоялась. Но тем не менее в июне 1999 г. она получила одобрение правительства. Мотив правительства прост: содержание программы вторично, главное — успеть включить её в бюджет и по-

лучить на неё деньги.

Бег на месте

В новейшей истории нашего образования трудно назвать документ более непрофессиональный и более несчастливой судьбы, чем Федеральная программа развития образования (ФПРО). По сути, все предшествовавшие составы руководства образовательных ведомств сломали об неё зубы. Только у одного из министров — А. Тихонова, понявшего профанационный характер этой программы, хватило здравого смысла, чтобы на время снять её с повестки дня.

Между тем в педагогической прессе за все эти годы по поводу так называемой Федеральной программы развития образования с сарказмом или едкой иронией не высказывался только ленивый. Десятки статей в самых разнообразных изданиях доказывали её бесплодность, бессмысленность и даже абсурдность. ФПРО представляла собой типичную *имитацию деятельности, бюрократический бег на месте*, пробуждавший азарт только у бегунов — чиновников образовательного ведомства, ваявших программу. Они все последние годы безбедно пили из “программной чаши”, оправдывавшей к тому же их существование. Образованию же эта программа ничего не дала, потому как ничего и не могла дать.

И вот сегодня перед нами новый вариант этой программы. Сказать, что он такой же бессмысленный и бесплодный, как прежде, — значит ничего не сказать. Увы, он много хуже, чем предшествовавшие варианты ФПРО — по крайней мере, в области школьного дела. Он нагляднейше подтверждает закон убывающего плодородия в образовательной политике. Новый вариант ФПРО повторяет, органически содержит в себе по меньшей мере пять основных, коренных пороков предшествовавших вариантов (1994 и 1997 годов).

Первый порок. Программа не основана ни на чётком, глубоком анализе ситуации в системе образования, ни на возможных прогнозах (сценариях) её развития. Последних попросту нет. Что же касается освещения ситуации, то в разделе “Состояние и основные проблемы развития системы образования” даётся не более чем статистический фотосрез системы, без какого-либо анализа тенденций её развития. Проблемы же выделены далеко не самые важные, поверхностно, случайно и перечисляются в валовом, бессвязном, “винегретном” варианте, без тени анализа их истоков и путей решения. За всем этим явно просвечивают *непонимание базовых процессов в образовании*, по крайней мере — в образовании школьном, *отсутствие системного видения ситуации, неумение разглядеть корни проблем.*

Специфической чертой обзора ситуации в образовании является стремление обусловить проблемы, возникающие в образовательной системе, только *внешними трудностями*, уклоняясь от анализа их *внутрисистемных причин и просчётов образовательной политики*. Например, при упоминании об ухудшении здоровья детей. Здесь нет *ни слова* о запредельной перегрузке в школе, о чём криком кричит все общество, вся пресса и даже наука. Но кто виноват в этой перегрузке, кроме самого образовательного ведомства?

То же и при упоминании в программе об углублении “разночтений федеральной и национально-региональных компонентов (так в тексте) стандартов по гуманитарным дисциплинам”. Но кто углубил эти “разночтения”, кроме самого образовательного ведомства? Кто сбросил в существующем базисном учебном плане, по сути, все предметы гуманитарного профиля с федерального на региональный уровень? И после этого министерство на всех углах кричит о сохранении единого образовательного пространства. Но можно ли сохранить это пространство, когда его гуманитарная основа рассеяна по регионам? Можно ли с помощью лишь математики и естественных наук спланировать нацию, страну?

То же с так называемым “*нерегулируемым ростом вариативных учебников*”, упоминаемым в программе. Но кто стимулирует этот рост? В первую очередь *методические лобби при поддержке своего штаба — Федерального экспертного совета министер-*

ства. Именно оно за последние годы раздуло федеральный комплект учебников до невероятных размеров и фактически превратило его в Клондайк, как и лицензирование образовательных учреждений, которое министерство, естественно, не хочет отдавать на места. Это что — тоже внешние трудности?

Так же безадресно фиксирует программа, что *“с каждым годом усугубляются проблемы разрыва преемственности средней и высшей школы”*. И это — при объединении всех звеньев образования в одном ведомстве! Впрочем, это объединение только способствует явному нагнетанию диктата вузов над школой в самых разных его видах и формах, о чём уже шла речь. В этой связи под давлением общественности даже само министерство вынуждено было недавно принять экстренные меры по некоторому упорядочению приёма в вузы. Но все эти меры имеют, однако, весьма частный характер. Они не затрагивают главного — всё возрастающего разрыва между школой и вузом.

Вместо анализа причин провала прежних вариантов программы в 1994–1998 годах авторы дают в новой программе маленький, скромный раздел под названием “Справочная информация”, состоящий из 14 строк. Отмечая, что “основная цель указанного этапа — определить и осуществить комплекс мер, направленных на сохранение системы образования, реализовать программу структурно-содержательных преобразований, создать законодательную и нормативно-правовую базу, механизмы изменений и развития системы”, авторы новой программы, не моргнув глазом, констатируют, что “реализация поставленных целей в полной мере(!) не была достигнута в связи с трудностями экономического и организационного характера”.

Как видим, — опять только внешние трудности. И опять образовательное ведомство ни при чём. Но надо ли пояснять, что для достижения многих из указанных целей нужны были не только и, может быть, даже не столько средства, сколько профессионализм, ответственность и добрая воля?

Второй коренной порок всех вариантов Федеральной программы развития образования — *отсутствие в ней даже попытки определить приоритеты* как в стабилизации и развитии образования, так, соответственно, и в образовательной политике. Министерство размазывает свои “программные мероприятия”, как кашу по тарелке, говорит сразу обо всём, не затрудняя себя выделением фундаментальных проблем, не пытаясь сконцентрировать усилия на направлениях прорыва.

Третий коренной порок всех вариантов ФПРО, неразрывно связанный с двумя предшествующими, — её *предельно абстрактный характер*, демонстрирующий как неумение увидеть суть, специфику, лицо *данного этапа развития образования*, неспособность разглядеть контуры его будущего, так и неумение (или нежелание) предпринять *конкретные* шаги для достижения *конкретных* результатов. Общие формулировки типа “сохранение и развитие материально-технической базы образовательных учреждений”, “обновление содержания образования”, “гармоническое развитие личности и её творческих способностей”, “усиление социальной защиты работников образования”, господствующие в программе, ровным счётом ничего не раскрывают. Это лишь благопожелания.

В итоге мы имеем *не программу конкретных действий*, обязательных к исполнению, *не систему механизмов для достижения реальных целей* (коих тоже нет), а *набор общих слов и благих намерений*, а куда они ведут — известно. (Единственным приятным исключением в этом отношении является достаточно внятный и конкретный раздел программы “Государственные и социальные гарантии обучающимся”. Однако само название этого раздела вызывает вопросы: в таком контексте “социальные гарантии” предстают как “негосударственные”. Или министерство и правительство действительно полагают, что так оно и должно быть?)

Четвёртый порок и нынешнего, и предшествующих вариантов программы — её *иллюзионизм*, или, другими словами, опять же *имитация “долгосрочного планирования”* в условиях неопределённости социально-экономической погоды и почти полного отсутствия политической видимости. Необходимо было жёстко выделить реальный двух-, мак-

симум трехлетний *стабилизационный этап* и чётко акцентировать его *приоритеты, систему первоочередных, неотложных мер*.

Наконец, **пятый коренной порок** всех вариантов ФПРО — *их келейная, аппаратная подготовка*, очищенная от участия образовательной общественности. Но бюрократия способна плодить только бюрократический продукт, очередной вариант которого мы и имеем сегодня. “Карманная” общественность в виде различных советов не в счёт, поскольку она карманная. Образовательный же народ безмолвствует. Он, как обычно, обойдён. Он попросту не знаком ни со старым, ни с новым вариантом Федеральной программы развития образования. И это всякий раз помогает ведомству протащить программу через правительство.

Исчезла из этой программы после её рассмотрения правительством и та **финансовая фантастика**, которая отличала все варианты ФПРО, — *запредельные запросы образовательного ведомства по финансовому обеспечению программы*.

Министерская программа предполагала ежегодное удвоение бюджета на образование. И притом — за счёт федерального бюджета. Это ли не фантастика? Не нужно обладать особенно большим здравым смыслом, чтобы соответствующим образом ответить на этот вопрос. И потому правительство не могло не удалить из программы подобную финансовую маниловщину. Убрав из ФПРО финансовую фантастику министерства, правительство устремилось в другую крайность. **Оно фактически сняло с себя** (и соответственно из программы) **все основные финансово-экономические обязательства перед системой образования**, финансирование этой системы в соответствии с Законом “Об образовании” и другими нормами законодательства (не предусмотрев даже поэтапного приближения к этим нормам); индексацию образовательного бюджета с учётом роста цен; введение государственных нормативов финансирования и материально-технического обеспечения образовательных учреждений, а также нормативов, определяющих социально-бытовые условия обучения в этих учреждениях; проведение льготной налоговой политики по отношению к системе образования и её инвесторам (что также предусмотрено и законодательством, и многочисленными предшествовавшими постановлениями самого правительства) и т.д.

Заодно из программы были устранены многие социальные гарантии обучающимся: обеспечение их права на общедоступный отдых, на бесплатные оздоровительные мероприятия и медицинское обеспечение; создание особых условий для полноценной жизнедеятельности учащихся, которые нуждаются в особой помощи и поддержке государства и общества, и прочее. **Всё это сделало окончательный вариант программы, одобренной правительством, не только содержательно, но и экономически пустым.**

Школа на задворках образовательного ведомства

Трехлётний опыт деятельности объединённого министерства убедительно продемонстрировал свою **крайнюю неэффективность, фактическую несовместимость** (по крайней мере, в современных российских условиях) **двух систем управления двумя различными сферами образования школьной и вузовской**. Сущностного объединения этих сфер и систем не произошло. Состоялось лишь их аппаратное соединение и притом за счёт абсолютного подчинения школьной системы системе вузовской. Скажем больше: не только **подчинения**, но **подавления**. На эту опасность, как на весьма реальную, указывали ещё два года назад эксперты Организации экономического сотрудничества и развития при проведении анализа образовательной политики в России.

Впрочем, размеры опасности превзошли всяческие ожидания. В новом, объединённом министерстве бывший Госкомвуз фактически до нитки ограбил бывшее Министерство образования. Вот лишь кратко некоторые примеры.

Кадровое ограбление. Из восьми заместителей министра в нынешнем министерстве максимум один имеет какое-либо отношение к школьному делу. С такой “командой” ни один министр, будь он семи пядей во лбу, ничего в школьном деле не совершит. К тому же и специалисты в этом деле ныне в министерстве наперечёт. В объединённом ведомстве остался всего *один* специалист по экономике школьного образования — самой горячей сегодня проблеме, и нет *ни одного* специалиста по сельской школе — самой болевой точке нашего школьного образования. А всего в министерстве более 600 штатных единиц.

Финансовое ограбление. Из средств, отпускаемых на научные разработки, *только 4 процента* идёт на исследования в области образования. Из них на проблемы вузовского образования — *2,5 процента*, на школьные и прочие проблемы — *1,5 процента*. Остальные 96 процентов средств — в полном распоряжении вузов на НИОКР, преимущественно технического, технократического характера, *не имеющие никакого* отношения к образованию. И это в образовательном ведомстве! Педагогические же вузы вообще отстранены от финансирования по разделу “Наука”. К слову, в министерстве нет *никого*, кто специально занимался бы педагогическим образованием, равно как и вообще проблемой учительства. Управление педагогического образования бывшего Министерства образования разгромлено.

Материально-техническое ограбление. На балансе Министерства образования до объединения было два внушительных здания по ул. Кедрова, дом 8, где располагались Институт развития профессионального образования и множество других организаций министерства. После объединения образовательных ведомств все они были выдворены оттуда, и после евроремонта туда въехали два международных института, созданных для двух бывших председателей Госкомвуза.

Между тем все остальные нищие институты министерства снимают помещения в аренду, самостоятельно добывая арендные деньги и месяцами не выплачивая зарплату своим сотрудникам. Так же арендуют помещения и все методические журналы образовательного ведомства, которые вместе с министерскими институтами легко могли бы разместиться только в одном здании по ул. Кедрова. Само же новое министерство, имея чуть более шестисот работников, вольготно располагается в *четырёх зданиях*, где в былые времена размещались *три союзных и одно республиканское* (российское) образовательные ведомства, с общей численностью более 2 тыс. человек.

Все эти примеры можно множить. Но сейчас не об этом речь. Речь о *псевдообъединении вузовского и школьного секторов образования и о псевдообъединённом министерстве, где безраздельно господствуют вузовские установки, вузовский дух*. Между тем вузовская сфера — это не только иные *люди*, это иная *система управления*, иная экономика, иные цели образования, иной уклад образовательной жизни. И всё это навязывается школе, насилует её, давит её нещадно. Вот где *системный фактор*.

В этой связи нынешнему правительству настоятельно необходимо проанализировать уроки редкостно неудачного опыта трёхлетней деятельности объединённого образовательного ведомства — с разным составом его руководства, но с одинаково плачевными результатами. И одновременно, может быть, задуматься над реализацией *иной модели объединения — не школы с вузами, а вузов с наукой*. По примеру успешно действовавшего в начале 90-х годов российского Государственного комитета по науке и высшей школе. Такое объединение было значительно более органичным. Школа же тогда сможет самостоятельно и без лишних помех решать свои собственные, свойственные ей задачи, а не задачи, навязываемые сверху этим корпусом.

А может быть, пора что-либо делать?

Итак, за три последних года деятельности объединённого министерства образования фактически *ничего* не было сделано для решения острейших, насущнейших проблем школы. Эти проблемы отошли в министерстве на задний план и, по существу, были подменены одной *псевдозадачей* — *разработкой пресловутых образовательных стандартов* на основе подходов ложных, порочных по своей сути, на что многократно указывала как общая, так и педагогическая пресса. В последний год над школой навис ещё один, *новый призрак* — *12-летка*, которую министерство пытается выстраивать на столь же порочных основаниях.

Внешняя деятельность без существенных изменений в школьном деле — определяющая черта нынешней образовательной политики. Но политика внешних действий — это имитация политики. Если же эти действия теряют к тому же принципиальную нить и исполняются по традиционной схеме “чего изволите?”, то это уже — *профанация политики.*

Сегодня, на пике нынешнего школьного кризиса, образовательная власть вновь в ситуации выбора: *либо решать реальные проблемы школы, либо и далее имитировать деятельность.* Если она отважится-таки *решить*, то можно предложить, во-первых, определённую *стратегию* (тезисы) для выработки основ школьной политики на ближайшее время и, во-вторых, *систему конкретных неотложных мер* по реализации задач, давно назревших в школьном образовании.

I. Стратегические тезисы

1. Эффективная экономика школы

От эффективной школы — к эффективной системе образования:

- введение государственных минимальных **социальных стандартов** — как основа реализации прав граждан на образование;
- введение нормативного финансирования и оптимальных моделей финансового обеспечения школы;
- использование целевых налогов на нужды образования и введение налоговых льгот для системы образования, её инвесторов и благотворителей;
- обеспечение механизмов и гарантий хозяйственно-экономической самостоятельности образовательных учреждений.

2. Эффективная школа

Эффективность школы как ведущая цель её развития:

— Обновление содержания образования в соответствии с требованиями жизни. Его гуманизация и гуманитаризация. Новая функциональная грамотность.

— Построение рамочных образовательных стандартов и нового вариативного базисного учебного плана, обеспечивающих “образование по выбору” в средних и старших классах школы с учётом способностей и интересов учащихся.

— Развитие многообразия образовательных учреждений как нового качества системы образования. Профилирование и интеграция школ — два взаимообогащающихся процесса. Образовательные комплексы — перспективное направление интеграции образовательных программ.

— Массовая школа — хлеб образования, инновационная школа — его дрожжи. От инновационных островков — к инновационному заселению материка массовой школы. Правовая и финансово-экономическая поддержка инновационных процессов в школе.

— Государственная программа поддержки сельской школы. Её приоритетное финансирование и материально-техническое обеспечение. Создание культурно-образовательных и учебно-производственных комплексов на селе. Целевые сельские квоты в вузах.

- Аттестация образовательных учреждений: от формальной и репрессивной процедуры — к стимулированию эффективности и развития школы.
- Уклад школы. Соуправление детей и взрослых. Участие общества в её делах и общественных органы управления школой. Школа как модель гражданского общества.
- Школа и здоровье детей. Нормализация учебной нагрузки, социальная и психологическая поддержка учащихся, укрепление системы физического воспитания. Всестороннее обеспечение прав ребёнка.

3. Эффективность труда учителя

Достоинство учителя — залог эффективной школы:

- Пересмотр системы оплаты учительского труда. Внесение изменений в ЕТС. Реальный прожиточный минимум как нижняя граница оплаты труда учителя.
- Повышение и законодательное закрепление социального статуса педагога. Учитель как муниципальный служащий.
- Система аттестации учителей — механизм стабильности и стимулирования учительского роста.
- Модернизация педагогического образования и системы переподготовки и повышения квалификации учительских кадров. Новые модели организации педагогического образования и обеспечения его непрерывности.

4. Эффективное образовательное право

От правовых деклараций — к законодательному обеспечению механизмов развития образования:

- Необходимость поправок к Закону РФ “Об образовании”. Неработающие механизмы, недостатки и лакуны закона.
- Принятие Федерального Закона “Об обеспечении конституционных прав граждан на общее образование”.
- Текущая корректировка типовых положений об образовательных учреждениях и приведение их в соответствие с требованиями жизни.
- Развитие образовательного правотворчества субъектов Российской Федерации. Региональные законы об образовании как механизм его развития и решения насущных образовательных проблем.
- Правовое обеспечение муниципальной школы и деятельности местного самоуправления в области образования.
- Образовательный кодекс Российской Федерации.

5. Эффективная образовательная политика

От спорадических, реактивных, охранительных действий — к системной, опережающей, действенной и ответственной образовательной политике:

- Образовательная политика — это политика в интересах образования, а не образование в интересах политики.
- Нет — бюрократическому реваншу.
- Школьное дело — фундамент образовательной политики.
- Регионы как субъекты образовательной политики. От унитаризма через регионализацию образования к образовательному федерализму. Общенациональная образовательная политика и единство многонациональной российской школы.
- Муниципализация образования — базовое основание демократической школьной системы и важнейшая основа местной демократии. Всесторонняя поддержка местного самоуправления как полноправного субъекта образовательной политики.
- Открытый характер образовательной политики. Образовательная политика как политика диалога. Государственно-общественное управление образованием.

II. Система неотложных мер

Предлагаемая система мер предусматривает неотложную разработку документов сугубо операционального, нормативно-правового характера, выступающих не в виде концептов, а в виде механизмов решения острейших, фундаментальных проблем школьного образования. Эти документы могут быть подготовлены в два этапа, с вынесением их на обсуждение образовательного сообщества.

Основные документы I этапа

1. Поправки в Закон РФ “Об образовании”.
2. Поправки в Типовые положения об образовательных учреждениях систем общего среднего, начального профессионального и дополнительного образования детей.
3. Новый вариативный базисный учебный план для общеобразовательной школы.
4. Положение об аттестации учителей.
5. Положение об аттестации образовательных учреждений.
6. Положение о платных дополнительных образовательных услугах в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.
7. Программа стабилизации и развития общего среднего образования на ближнесрочный период (2000–2001 гг.).

Основные документы II этапа

1. Проект Федерального Закона “Об обеспечении конституционных прав граждан на общее образование”, предусматривающий нормативное финансирование образовательных учреждений и введение рамочных образовательных стандартов.
2. Проект постановления Правительства РФ “О совершенствовании системы финансирования общеобразовательных учреждений и межбюджетных отношений в сфере общего среднего образования”.
3. Проект постановления Правительства РФ “О совершенствовании системы оплаты учительского труда”.
4. Проект постановления Правительства РФ “О развитии финансово-экономической самостоятельности общеобразовательных учреждений и обеспечении условий их хозяйственной деятельности”.
5. Проект постановления Правительства РФ “О федеральном комплекте учебников для общеобразовательной школы и о частичной платности учебников”.
6. Проект постановления Правительства РФ о лицензировании образовательных учреждений и образовательных программ общего среднего, начального профессионального и дополнительного образования.
7. Проект постановления Правительства РФ “О мерах по поддержке общего среднего образования”.

Названные меры неотложного характера, естественно, могут быть уточнены и дополнены в ходе их широкого обсуждения образовательным сообществом. В предлагаемом варианте они ориентированы на федеральный уровень. Но многие из этих (или аналогичных) мер могли бы стать и предметом деятельности региональных уровней образовательной власти. Главное, что они имеют конкретный характер и могут быть разработаны и реализованы в самый кратчайший период.

От редакции: публикуя статью Эдуарда Днепров, считаем необходимым дать к ней небольшое послесловие. Не оспоривая критические замечания автора в адрес Министерства общего и профессионального образования, его оценки концепции структуры и содержания образования в 12-летней школе, тем не менее зададимся вопросом: почему автор, будучи несколько лет министром образования в ещё благоприятной экономической ситуации, не реализовал стратегическую программу, которую столь чётко изложил читателям? Что ему мешало? Соответствовал ли профессионализм его управленческой

“команды” требованиям школы, образования? Если б это было так, то после его отстранения от поста министра вряд ли появились бы столь резкие публикации о развале школы в эти годы, о грубых финансовых нарушениях, о кадровых ошибках и т.д.

Вся эта ситуация очень узнаваема и, к сожалению, весьма типична. С максимальной точностью дал ей определение грузинский классик: “Каждый мнит себя стратегом, видя бой со стороны...”

Тем более когда собственное сражение проиграно...