

Образование как социальная система и сфера социальной практики¹

Николай Русланович Сидоров,

*руководитель структурного подразделения ГБОУ СОШ № 1494 города Москвы,
кандидат психологических наук*

• философия образования • субъекты деятельности в сфере образования: государство, гражданское общество, индивиды • политико-социальная модель образования • образование как социальная система •

Рассмотрение сферы образования как *социальной системы* позволяет достичь более полного и более глубокого понимания реальности, поскольку потребует, во-первых, указания на системообразующие факторы; во-вторых, учёта всех связей образования и всех его взаимодействий с «внешним миром»; в-третьих, описания структуры самой сферы образования, её элементов и их функциональных связей. Сразу же надо оговориться, что термины «сфера образования» и «внешний мир» ни в коем случае не предполагают наличия непроницаемой мембраны между образованием и остальным миром.

Кроме того, рассмотрение образования как системы открывает для нас возможность использовать положения, выработанные в синергетике и теории функциональных систем. Системный подход позволяет проводить уровневый анализ реальности, так как полагает одно и то же «нечто» и как систему (как целое), и как совокупность неких элементов (подсистем), и как элемент системы более высокого порядка.

Точно так же понимание образования как сферы *социальной практики* позволяет нам опираться на положения, сформулированные А.Н. Леонтьевым в теории деятельности, — продуктивной философской концепции². Теория А.Н. Леонтьева постулирует

наличие субъекта деятельности и, вместе с тем, присущность ему потребностей, побуждающих его активность. Потребностям самосохранения и саморазвития принадлежит ведущая роль.

Итак, становление отечественного народного образования *как системы* происходило очень долго — около ста лет: от петровских навигацких школ до реформ Александра I.

Если образование целенаправленно организуется для снятия существующих противоречий, то оно необходимо включается в состав той структуры, противоречия которой призвано разрешить. Когда на рубеже XVII и XVIII веков Пётр I вознамерился создать российский флот, но не имел способных к тому людей, он повелел организовать навигацкие школы, которые позже оказались подведомы Адмиралтейской коллегии. Аналогично решался вопрос с инженерными, коновальными, горными и другими школами: они организовывались в соответствующих ведомствах. Так возникали элементы структуры будущей системы. Каждая школа приобретала внешние связи с учреждениями и структурами, за исключением других

¹ Главы из книги «История и философия отечественного народного образования» (печатается в сокращении).

² Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

школ. Даже архиерейские школы, созданные позже, не имели каких-либо устойчивых связей между собой, несмотря на то, что числились в одном и том же ведомстве.

Екатерина II сформулировала проблему просвещения и народного образования как таковую, без привязки к нуждам каких-то отраслей народного хозяйства. Для решения этой проблемы по прямому указанию императрицы была создана сеть типовых образовательных учреждений, подведомых Приказам общественного призрения в губерниях и распределённых по губернским и уездным городам. Это ещё нельзя назвать *системой*, хотя явные черты системности уже проявлялись. Дело было за дальнейшим развитием сферы народного образования.

Процессы развития (прогресса) систем характеризуются двумя существенными чертами: количественным ростом (умножением, увеличением, распространением) и качественными изменениями (интеграцией и дифференциацией структур, что оптимизирует работу всей системы). Народные училища екатерининской эпохи умножались числом и распространялись по просторам Империи, но параллельно с ними и независимо от них продолжали существовать профессиональные школы петровских времён, приходские училища РПЦ, элитные средние образовательные учреждения для детей дворянского сословия и прочее — интеграции практически однородных учреждений в едином ведомстве не случилось. Да и отдельного ведомства для школ не было: церковноприходские школы и кадетские корпуса существовали сами по себе, а народные училища, будучи относительно независимыми в административном плане от Комиссии по устройству училищ, заводили собственные системные связи с местными «начальствами» и городским обществом. На последний момент надо обратить особенное внимание: общество уже допускалось в сферу образования в роли заказчика образовательных услуг.

Отечественное образование приобрело все существенные черты системы: целостность, структурность, иерархичность, системность — по реформам Александра I, начатым в 1802 году созданием Министерств.

В части развития народного образования это был этап качественного преобразования всей сферы.

Реформа 1802 года устанавливала типологию образовательных учреждений всех уровней от церковноприходской школы до университета, и таким образом однозначно определялся набор *элементов* системы. С незначительными изменениями и дополнениями данная номенклатура просуществовала более ста лет. Подчинённостью уездных училищ гимназиям, а гимназий, в свою очередь, университетам отличалась *иерархически организованная структура* образования. *Взаимодействие элементов системы* регламентировалось установлением компетенции всех учреждений от низших училищ до министерства и его подразделений. *Внешние связи системы в целом* прописывались в особом регламенте, по которому Министерство просвещения вставало в один ряд с другими министерствами Российской Империи.

В связи с изменением политической ситуации в стране после октября 1917 года система народного образования претерпела особенно крупные изменения, сопоставимые с изменениями 1802 года. В первую очередь — структурные. Как следствие, изменились внутрисистемные и внешние связи. Были прерваны некоторые традиции, но развитие системы продолжалось. Так, в 1935 году происходит дифференциация прежде единой трудовой школы. Позже из системы общего образования выделяются трудовые резервы. В 1943 году была организована Академия педагогических наук. Требование Н.С. Хрущёва усилить связь общеобразовательной школы с жизнью инициировало появление отсутствовавших ранее внешних связей этих учреждений с предприятиями. Этот поворот в развитии системы образования отчётливо показывает роль *системообразующих факторов* в организации функционирования системы.

Первым из системообразующих факторов надо считать активность субъектов деятельности, присутствующих в образовании. К их числу относится государство, общество, индивиды. Понятно, что государство и общество являются «совокупными» субъектами деятельности и, в свою оче-

редь, могут и должны рассматриваться как социальные системы.

В силу того, что сущности названных субъектов кардинально различаются, самосохранение и саморазвитие каждого из них проявляются по-разному:

- для государства это успешная конкуренция с другими государствами;
- для общества это воспроизводство традиционных ценностей и отношений при осторожном принятии новаций;
- для индивида это самореализация, включая нахождение своего места в государственных структурах и общественных отношениях.

Есть все основания предполагать, что *ведущим* системообразующим фактором институализированного народного образования является деятельность властных структур по удовлетворению потребностей государства в законопослушных и профессионально квалифицированных исполнителях государственных программ. Эта потребность удовлетворяется постановкой просвещения и начального профессионального образования. «Дух времени» и уровень технологического развития цивилизации ставят свои требования к содержанию просвещения и обучения и, следовательно, к особенностям образования. Личный интерес индивидов также имеет значение системообразующего фактора, поскольку лежит в основе формирования социальной подсистемы *учащихся*, без которой система образования не сложится.

Наличие массы образованных людей ненасильственно меняет социальную структуру общества, систему общественных ценностей и социально-психологическую атмосферу — тот самый «дух времени», о котором мы уже много раз говорили. При определённых условиях граждане (то есть индивиды, не входящие во властные структуры) в целях удовлетворения собственных потребностей объединяются в те или иные корпорации, которые потенциально являются инвесторами, заказчиками и потребителями в сфере образования. Причём со своими особенными требованиями к содержанию и организации процесса обучения. И это ещё один момент системообразующего фактора образования.

Социолог А.М. Осипов считает — и с этим его мнением нужно согласиться, — что к системообразующим факторам образования надо отнести, кроме социально-групповых потребностей, ещё динамику цивилизационных процессов и его устойчивые связи с экономикой, властью, культурой: «Структурные характеристики образования как социальной системы формируются и развиваются в решающей степени под влиянием внешних связей и обстоятельств, раскрываемых в русле функций...»³.

В принципе, системообразующим фактором в сфере образования является деятельность его субъектов, удовлетворяющих собственные потребности в самосохранении и саморазвитии посредством обращения к институализированному общему образованию, а также устойчивые связи сферы образования с другими значимыми социальными системами. Конкретный расклад сил, составляющих системообразующий фактор образования, зависит от особенностей текущего исторического момента и трансформируется в процессе развития образования.

Отдельным и важным является вопрос о внешних связях сферы образования как социальной системы. Все их невозможно не только описать, но и перечислить, и по этой причине представляется перспективным предложение А.М. Осипова подойти к решению этого вопроса через рассмотрение функций, присущих институализированному образованию. Функции определяются им как «логически и эмпирически фиксируемый вид относительно устойчивой связи, поддержание которой обеспечивает целостность общества как социальной системы. Функция — определённый объективный параметр образования, позволяющий судить о его состоянии, динамике, воздействии на общество как социальную, социокультурную систему»⁴.

А.М. Осипов предлагает следующую классификацию функций образования:

1. В сфере общественного производства:

- Формирование профессионально-квалификационной структуры населения.

³ «Обзор деятельности Комитета грамотности за 1863-й год» (без указания места и года издания). С. 151.

⁴ Там же. С. 243.

- Формирование потребительских стандартов населения.
- Привлечение экономических ресурсов для целей системы образования.
- Внутреннее распределение экономических ресурсов.

2. Социальные:

- Гомогенизация общества через организованную социализацию индивидов.
- Формирование и воспроизводство образовательных общностей.
- Активизация социальных перемещений.
- Социальная селекция.
- Воспроизводство социальных групп и слоёв, принадлежность к которым обусловлена образовательными сертификатами.
- Замещение родителей, социальная поддержка учащихся.

3. В сфере культуры:

- Воспроизводство определённых социальных типов культуры.
- Инновации в сфере культуры.
- Формирование и воспроизводство общественного интеллекта (менталитета).

4. В социально-политической сфере:

- Привитие образовательным общностям приемлемых правовых и политических ценностей и норм, способов участия в политической жизни.
- Поощрение законопослушного правового и политического поведения, воспроизводство государственной (ведущей) идеологии.
- Содействие патриотизму.

Функционирование системы образования призвано решать и решает те задачи, которые возникают перед государством, гражданским обществом и индивидами в их жизнедеятельности. И в этом смысле эффективность образования оценивается по успешности исполнения присущих ему функций. Изменение исторических обстоятельств порождает новые жизненно важные задачи (или воспроизводит старые в новой форме) и тем самым требует соответствующих изменений функционирования системы. Образование как любая большая и сложная система характеризуется инертностью и поэтому оказывается не в состоянии мгновенно реагировать на по-

явление новых задач. Рассогласование между ожиданиями субъектов деятельности в сфере образования и действительным положением дел расценивается как кризис образования. Это не совсем так, но, тем не менее, наличие данного противоречия непосредственно обуславливает дальнейшее развитие образования.

Кардинальные изменения государственного устройства и динамика социально-политической атмосферы в обществе, в значительной степени влияющие на организацию системы народного образования, подтверждают гипотезу о ведущей роли деятельности по удовлетворению государственных интересов как системообразующего фактора образования.

Дальнейшие рассуждения надо предварить поправкой: субъектом деятельности в сфере образования является не государство «вообще», а люди, входящие в состав властных государственных структур и преследующие в своей деятельности государственный интерес. Вот эта социальная группа, формирующая государственную политику во всех сферах жизни страны и её граждан, в рамках системного подхода может рассматриваться как *открытая самоорганизующаяся сложная система*.

Любые *открытые* системы связаны со своим окружением каналами, по которым, с одной стороны, к ним поступает энергия и информация, необходимые для существования и функционирования системы, с другой стороны, в окружающую среду уходят продукты её деятельности. В интересующем нас аспекте мы должны отметить, что государственная власть получает информацию о состоянии дел в стране или за границей, перерабатывает её с учётом собственных интересов и выдаёт окончательные решения в виде указов, решений, постановлений и тому подобных документов.

Все системы состоят из множества элементов и ещё большего количества связей между элементами. В нормальных условиях в процесс выработки системных решений вовлекаются не все элементы системы сразу, а только те из них, участие которых необходимо по ситуации. В феномене избирательности заключается основная особенность *самоорганизующихся систем*. То же

и в государстве: при выработке решений по каким-то внутренним вопросам, например, нет необходимости привлекать ведомство внешней торговли, а к мероприятиям по охране порядка не привлекается Академия художеств.

Степень сложности системы определяется её способностью к самоорганизации: система считается тем сложнее, чем большим разнообразием вариантов самоорганизации она обладает. Данный показатель связан, конечно, и с количеством элементов, входящих в состав системы, и с особенностями её структуры, но не определяется ими. Громоздкая система может оказаться при этом более компактной из-за своей низкой способности к самоорганизации. Российская бюрократическая машина — чрезвычайно раздутая — каждый раз демонстрирует свою низкую эффективность именно из-за системной неспособности к самоорганизации.

Дискуссии о сущности государства продолжаются уже не одно тысячелетие, теориям государства нет числа, а источники его развития спорны. На этом фоне представления о государственной власти более определены. Прежде всего, надо отметить, что она есть субъект хотя и специфической, но всем понятной деятельности по установлению принципов и норм, являющихся общеобязательными: государство же как таковое не может быть субъектом какой бы то ни было деятельности в принципе. Далее — сфера компетенции государственной власти в целом известна, а границы оговорены, что не делает жизнь людей легче, но позволяет им лучше ориентироваться в ситуации. Государственная власть может быть персонафицирована, и психологически это облегчает восприятие власти.

Власть вообще необходима для организации и координирования взаимодействия людей, входящих в сообщества. *Публичная* власть организует и координирует взаимодействие людей, обитающих на известной территории. Чем больше подвластная территория и чем больше людей на ней обитает, тем большим ресурсом обладает публичная власть. Правда, пока остаётся открытым вопрос о том, в каких целях будет расходоваться этот ресурс и в каких целях власти нужно организовывать и координи-

ровать взаимодействие людей. Ближайший ответ напрашивается сам собой: если публичная власть является субъектом деятельности, то она осуществляет свою деятельность в своих же интересах.

Те или иные решения, принимаемые публичной властью, продиктованы мотивами самосохранения и основанной на этих мотивах дальновидностью: защита и расширение подвластных территорий, укрепление политической базы власти и охрана существующего правопорядка, увеличение размера казны, оптимизация системы управления и т.д. В числе решений, как предупредительная мера (альтруизм встречается редко), — создание условий для удовлетворения потребностей людей, никак не входящих во властные структуры, то есть народа. В этом случае властные решения принимаются не в отношении отдельных индивидов, а в отношении социальных групп, в которые индивиды объединены по какому-либо признаку: например, землевладельцы или члены партии, ветераны войн или молодёжь, жители северных районов или шахтёры (металлурги, учителя и т.д.).

Одним из элементов этой открытой самоорганизующейся сложной системы — государственной власти — является аппарат управления народным образованием и просвещением. Так как народное образование организуется в качестве способа решения разнообразных проблем, регулярно возникающих по ходу государственного строительства, его аппарат управления проводит свою политику прежде всего в государственных интересах. Надо обратить внимание вот на что: поскольку государственное строительство есть процесс перманентный, то и институализация народного образования, и вся система государственно-общественных отношений здесь, и аппарат управления воспроизводятся постоянно.

Стратегия развития институализированного образования полностью соответствует системному качеству государственной власти, а это означает, что она:

- а) разрабатывается с целью самообеспечения устойчивости всей системы;
- б) вырабатывается на основе получаемой информации;

- в) реализуется с привлечением других подсистем исполнительной власти;
 г) модифицируется в свете текущих изменений ситуации.

Система образования, как инструмент государственного регулирования в социальной сфере, всегда создавалась вполне осмысленно и столь же осмысленно время от времени реформировалась, и поэтому её появление и изменения не стоит объяснять только лишь безликим «ходом исторического развития» или анонимным «социальным заказом». Эта система во все времена выстраивалась конкретными людьми со всеми их индивидуально-личностными достоинствами и недостатками. Правда, государственные мужи, выстраивавшие современное им институализированное отечественное образование, всегда руководствовались не только субъективными, но и определёнными надличностными установками, включая по-своему понимаемые государственные нужды, традиции, исторические перспективы.

Постоянство воспроизводства институализированного народного образования вовсе не означает содержательного постоянства стратегических решений: они меняются в зависимости от того, в чём усматривается государственный интерес на данном историческом этапе и каковы обстоятельства, в которых принимаются те или иные решения. Совокупность этих условий позволяла каждый раз при необходимости формулировать новую более или менее проработанную и адекватную требованиям своего времени политико-социальную модель институализированного образования.

Политико-социальная модель институализированного образования — это комплекс требований властных государственных структур к определяющим моментам организации систематического обучения и просвещения подданных; требований, обусловленных господствующими политическими и идеологическими установками (тенденциями), наличными социальными обстоятельствами, уровнем развития материальной и духовной культуры.

⁵ Совершённый здесь переход от понятия «государственная власть» к понятию «государство» надо считать неподменной тезиса, но отождествлением понятий. Ещё Т. Гоббс замечал: «Воля совета или человека, которому поручена верховная власть, есть воля государства...».

К определяющим моментам политико-социальной модели институализированного образования относятся:

- задачи, возлагаемые на систему народного образования (просвещения);
- определённые заказчики, потребители и инвесторы в образовании;
- номенклатура типов образовательных учреждений;
- особенности структуры управления в системе образования.

По этим признакам в истории отечественного образования XVIII–XX веков отчётливо различимы *шесть* последовательно сменявшихся *политико-социальных моделей* институализированного народного образования: петровская модель, екатерининская модель, модель Александра I, модель Александра II, модель 1918–1929, социалистическая модель. Различия между моделями обусловлены в первую очередь тем, что каждая из них соответствовала своему особому историческому контексту и каждый раз формировалась в целях поддержки того внутривластного курса, который в тот момент проводился руководством страны. Данные модели различаются своими определяющими моментами.

Все реформы отечественного институализированного образования — то есть переход от одной политико-социальной модели к другой — на протяжении трёх веков не меняли его сути: быть тем инструментом государственной власти, с помощью которого она подготавливала «живую составляющую» для решения актуальных или перспективных государственных задач. Именно по этой причине государство всегда занимало позицию основного инвестора народного образования⁵. Известные исключения только подтверждают этот принцип: домашнее образование, доступное определённой части «высоких» сословий, не имело своей целью подготовку детей к государственной службе; то же — в отношении выпускников коммерческих училищ, создаваемых на средства купечества; приходские училища «под надзором» помещиков, то есть содержащиеся на средства последних, находились вне сферы государственных интересов, так как их ученики были частной собственностью помещиков.

Типы образовательных учреждений, за редкими исключениями, проектировались так, чтобы обеспечивать «укоренение» своих выпускников в тех сословиях, из которых те поступали в школы, училища, гимназии и т.п. В этом тоже для государственной власти был смысл: населением, распределённым по сословиям и укоренённым в своих сословиях, легче управлять.

В плане самосохранения очень важна *контролируемость* ситуации, и государство (государственная власть) осуществляет свой контроль во всех социальных сферах и всегда вне зависимости от социально-экономической формации. Николай I, Временное правительство, И.В. Сталин, Ю.В. Андропов — все они стремились поставить под тотальный государственный контроль общественные структуры, включая образование. Не справилось только Временное правительство, и хорошо известно, чем закончилась его история.

Принципиально отличный характер носила только реформа образования 1918 года, предпринятая сразу после Великой Октябрьской социалистической революции: она декларировала целью общего образования «дать детям возможность приобрести знания и навыки, необходимые им для разумной организации как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся»⁶. Однако открытый ею период был самым непродолжительным в истории отечественного образования — десять лет из его трёхсотлетней истории. Именно эта реформа и, главное, скорый отказ от неё наиболее отчётливо показали, насколько организация народного образования зависит от политической и социальной ситуации в стране.

Первая половина XVIII века была временем перманентных войн за государственные территории, реформирования армии и, в связи с последним, развития определённых сфер народного хозяйства. В этом историческом контексте Пётр Великий первым из российских самодержцев начал рассматривать образование в качестве особого социального института. Его модель образования предусматривала профессиональное обучение исполнителей монаршей воли, и потому обучение организовывалось за счёт казны: государственная власть была единственным инвес-

тором образования, а также заказчиком и потребителем его продукции. В рамках этой модели целенаправленно создавались низшие профессиональные школы, а обучение высококвалифицированных специалистов осуществлялось за границей. Создания централизованных органов управления образовательными учреждениями не предусматривалось. Образование в интересах частных лиц не носило систематического характера, и было делом случайным. Получение образования высокого уровня являлось *обязательным* для дворянских недорослей, поскольку все они рассматривались как потенциальные функционеры в структурах государственной власти. Более поздние изменения политико-социальной модели — создание цифирных школ и указ «учить всех» — так и не получили развития, поскольку наличие или отсутствие даже элементарной грамотности людей, не включённых в процесс решения государственных задач, самодержца не интересовало.

Екатерина II взялась за создание своей модели образования уже в других исторических условиях. Территория державы увеличилась вдвое, авторитет России в Европе был непререкаем, и потому обстановка позволяла более обстоятельно заняться обустройством государства. Занявшись проблемами образования, императрица прежде всего сформулировала конкретные задачи и способы их решения, а также провела апробацию своих идей, профинансировав ряд учебно-воспитательных учреждений под руководством И.И. Бецкого.

По результатам апробации был создан второй вариант модели институализированного образования. Миссия образования, как и в первом варианте, осталась прежней — воспитание подданных, но теперь из-за постановки более амбициозной задачи была значительно расширена социальная база потенциальных воспитанников, а само дело народного образования приобрело черты системности. Принципиально новой чертой в екатерининской социально-политической модели было допущение гражданского общества (некоторой его части) к формированию заказа на образовательные услуги. Соответс-

⁶ Народное образование в РСФСР. М.: Просвещение, 1970. С. 146.

твенно этому не только изменилась номенклатура государственных училищ, она была дополнена частными учебно-воспитательными учреждениями.

Александр I не ставил задачи формирования собственной модели образования как такового, но, тем не менее, она удачно сложилась в результате целенаправленной перестройки им всей системы государственной власти. Главной побудительной причиной этой перестройки была крайняя неэффективность сложившейся ещё с начала XVIII века системы государственного управления. А последствия предпринятой Екатериной II губернской реформы (значительное увеличение губернских и уездных властных структур) довели ситуацию до предела. Была очевидна острая необходимость в получивших хорошее образование чиновниках для множества присутственных мест и столь же очевидна неспособность *народных училищ* решить эту проблему.

Возникшая по необходимости новая модель институализированного образования предусматривала принципиально иную структуру и типологию образовательных учреждений. Структура получила чёткую вертикальную архитектуру. Но отличие новой модели от прежней заключалось не столько в выстраивании «вертикальных» связей, сколько во включении системы народного образования как отдельного целого в «горизонтальные» связи с другими сферами (структурами) исполнительной власти. Кроме того, сформировавшееся за несколько последних десятилетий «третье сословие» уже вполне определённо заявило о себе в роли заказчика и инвестора системы образования, и данное положение также было новой чертой в политико-социальной модели институализированного образования начала XIX века.

Модель Александра I перестала быть актуальной в связи с отменой крепостного права и введением земского самоуправления. Модель институализированного народного образования Александра II создавалась под влиянием идеи обеспечения доступности образования для всех слоёв населения, включая крестьянство, только что вышедшее из крепостной зависимости. Миссия народного образования — просвещение

и предоставление образовательных услуг как можно более широкому кругу людей. Образовательные потребности отдельных индивидов стали социальной реальностью. Заказчиками, потребителями и инвесторами выступали солидарно государство, гражданское общество и отдельные индивиды. Более того, государственная власть поощряла создание новых частных учебных заведений, видя в этом здоровую состязательность, «благодетельное соперничество в деле воспитания». Земские училища и воскресные школы были новым типом учреждений, нашедших своё место в соответствующей номенклатуре. Вообще типология учебных заведений была значительно расширена с целью как можно более полного удовлетворения образовательных потребностей населения. При этом в данной модели были оставлены наиболее удачные решения в деле управления образованием.

Модель 1918–1929 годов (её создание тесно связано с именами А.В. Луначарского и Н.К. Крупской) стала ярчайшим отражением перемен, произведённых Октябрьской социалистической революцией 1917 года. Принципы социального равенства, прямой демократии трудящихся и обобществления средств производства, положенные в основу политической системы, в образовательной политике проявились в организации единой трудовой школы, в изменении системы управления народным просвещением, в изменении содержания образования и методов преподавания. В роли заказчика и инвестора услуг образования имела право выступать только государственная власть. Миссией образования были провозглашены ликвидация безграмотности детей и взрослых, политическое просвещение и всеобщее трудовое обучение. Идея свободного развития личности, лежавшая в основе новой политико-социальной модели образования, не была (да и не могла быть) реализована по целому ряду причин. Эта идея намного опередила своё время и была через некоторое время отвергнута.

Социалистическая модель народного образования стала реализовываться в массовом порядке с начала 30-х годов XX века. Предназначение образования виделось в подготовке политически и технически грамотных работников социалистического тру-

да, акцент ставился на политехническом всеобуче ввиду перспективы индустриализации страны. В конечном итоге базовым типом образовательных учреждений была принята и получила развитие единая общеобразовательная политехническая школа с трудовым обучением. Впервые на законодательном уровне был положительно решён вопрос о всеобщем обязательном обучении, и уровень обязательного образования постоянно повышался. За 60 лет своего существования данная модель не однажды модернизировалась, акценты переставлялись, но основная идея оставалась неприкосновенной.

Эта последовательная смена политико-социальных моделей является, по своей сути, перебором вариантов, каким способом лучше решаются проблемы государства, всегда стоящие перед ним, но изменяющиеся в ходе цивилизационного развития. Противоречие между потребностью самосохранения, с одной стороны, и ограниченностью ресурса, с другой стороны, требует своего решения, и оно находится на пути повышения качества человеческого материала. В этом и есть метафизика институализированного народного образования.

Политико-социальная модель образования, сформированная в конкретном контексте исторической ситуации, не остаётся неизменной, но подвергается корректировке в результате своей апробации. Такие корректировки, не изменяя базовых принципов, на которых построена модель, подправляют её в отдельных аспектах. Можно предположить, что это происходит вследствие рефлексии результатов реализации первоначальных планов и их соотношения с наличной социально-политической и экономической ситуацией в государстве. В частности, профессиональные школы Петра I по прошествии примерно десяти лет от их основания были дополнены цифирными школами, которые не предназначались для пополнения рядов «служилых людей». Екатерина II, инициировавшая организацию школ для создания третьего рода людей, через некоторое время пришла к заключению о «невозможности образовывать всех» и изменила направление своей образовательной политики. Начинания Александра I были подкорректированы, во-первых, появлением Министерства ду-

ховных дел и народного просвещения и, во-вторых, решениями его брата Николая I в сфере народного образования. О реформах Александра II и последовавших за ними контрреформах говорится постоянно.

Первая социалистическая модель школы оказалась слишком радикальной даже для революционера Луначарского, и очень скоро из неё изъяли идею демократического управления учреждениями образования со стороны советов по народному образованию. Вторая, сталинская, модель социалистической школы с течением времени была заменена брежневской моделью, и первоначальная генеральная задача трудового обучения уступила место новой генеральной задаче — воспитанию учащихся в духе коммунизма.

Здесь не очень заметна одна важная деталь, о которой уже упоминалось: случаи корректировки актуально работающей политико-социальной модели чаще производились самими инициаторами этой модели, чем их преемниками. То есть текущие изменения вносились действительно в результате сравнения идеального и реального образцов, с учётом обстоятельств и существующего ресурса.

Не менее интересен и тот факт, что от модели к модели перемежались главные задачи, возлагаемые на систему образования: обучение сменялось воспитанием, а затем опять обучением. В двух случаях (модель Александра I и вторая социалистическая модель) эти изменения осуществлялись как текущие корректировки.

Как отмечалось ранее, в числе системообразующих факторов сферы образования, помимо деятельности государственной власти, надо учитывать и деятельную позицию общественных объединений и частных лиц. Эта их позиция оказывает влияние на структуру системы образования: на появление в ней негосударственных школ и разных форм домашнего образования. Вопрос только в том, насколько государственная власть готова допустить их в число инвесторов и заказчиков образования.

Общий взгляд на политико-социальные модели образования дан в таблице.

Политико-социальные модели институализированного отечественного образования XVIII–XX веков

Условное название модели (по персоналиям)	Особенности исторического контекста	Задачи, возлагаемые на систему н/о (просвещения)	Заказчики / потребители образования	Номенклатура типов образовательных учреждений	Управление народным образованием
Пётр I	Перманентная война за территории, начало промышленного этапа экономического развития страны	Профессиональное обучение исполнителей программы самодержца российской	Государство / государство	Профессиональные школы, Духовные (архидерейские) школы, цыфирные школы	Управление «по случаю» и потому хаотичное, отсутствие специального ведомства по делам народного образования
Екатерина II	Стремление следовать западно-европейскому социальному укладу	Нравственное воспитание, «вкоренение добронравия», формирование «третьего сословия»	Государство, дворянство — часть гражданского общества/ государство, индивиды по указу о вольности дворянства	Главные и малые народные училища, частные училища и пансионы	Создание системы образования и разделение функций между центральной и местной властью, Комиссия по устройству училищ
Александр I Николай I	Перестройка неэффективной системы государственного управления. Создание жёсткой вертикали государственной власти	Профессиональное обучение чиновников, обучение лиц свободных состояний. Воспитание на принципах «официальной народности»	Государство, общественные структуры, индивиды / государство, общественные структуры, индивиды	Приходские и уездные училища, губернские училища (гимназии), благородные пансионы, ведомственные училища	Министерство Народного Просвещения (МНП), Университетские учебные округа, иерархия школ, приходские училища под надзором помещиков
Александр II	Кардинальное изменение социальной структуры общества в связи с отменой крепостного права	Обучение элементарной грамотности в массовом порядке, общее и профессиональное обучение средних классов.	Государство, общественные структуры, индивиды / государство, общественные структуры, индивиды	Начальные народные училища; гимназии — классические и реальные. Женские, частные, ведомственные училища, пансионы	МНП, земские губернские и уездные училищные советы. Организация института инспекторов народных училищ
А.В. Луначарский	Смена политического режима во имя свободы и всеобщего равенства	Создание системы социального воспитания, массовое просвещение, преодоление безграмотности и беспризорности, создание системы ПТО	Государство / Государство, индивиды	Пункты ликвидации безграмотности, библиотеки, детский сад, единая трудовая политехническая школа, школы ФЗУ, рабфаки, вузы	Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), Советы народного образования, впоследствии — отделы народного образования
И.В. Сталин — Н.С. Хрущёв Л.И. Брежнев — К.У. Черненко	Построение социалистического государства во враждебном капиталистическом окружении «Общество развитого социализма»: «Наша цель — коммунизм!»	Трудовое обучение на базе общего образования Коммунистическое воспитание	Государство / Государство, индивиды	Детские ясли, детский сад, единая трудовая политехническая школа с трудовым обучением, учреждения дополнительного образования	Партийное руководство: школьный отдел ЦК ВКП(б), ЦК КПСС, Наркомпрос, Министерство, отделы народного образования

Рассмотрение сферы образования как системы предполагает более или менее глубокий анализ взаимосвязей между составляющими её элементами. Но при этом надо отметить, что номенклатура элементов, составляющих систему, определяется внешними условиями и, в первую очередь, — государственной властью, исходящей из своих представлений о функциях, которые надо было бы возложить на институализированное образование. При Петре I единственным типом в учреждаемом им систематическом обучении были профшколы, при Екатерине II — народные училища для просвещения народа и элитные учреждения среднего образования для недорослей, при Николае I — батальоны и полубатальоны кантонистов, пополняющих строевые армейские подразделения, при советской власти — пункты ликвидации безграмотности и единая трудовая общеобразовательная школа.

Далее, одно из ведущих мест в деле определения номенклатуры базовых элементов системы образования принадлежит каналам и размеру финансирования системы в целом и отдельных её элементов. Именно этим обстоятельством был обусловлен, например, выбор Екатерины II в пользу народных училищ, хотя дорогостоящие учреждения, руководимые И.И. Бецким, давали гораздо лучший результат. Несколько неожиданные претензии на включение коммерческих училищ в состав *элементной базы* образования были приняты государственной властью, поскольку финансирование этих учреждений осуществлялось помимо государственного бюджета. От размера финансирования образования зависят и его количественные характеристики: именно по причине недостатка средств в период между революциями 1905 и 1917 годов Государственной Думой так и не был принят закон о всеобщем обязательном образовании. По этой же причине резко сократилось количество школ в 1922 году и происходит сокращение малокомплектных общеобразовательных учреждений сегодня.

Ещё одним фактором, определяющим качественный состав элементной базы общего образования, является уровень развития техники и технологии. Постоянное повышение планки минимально обязательного об-

разования хорошо иллюстрирует это положение.

Надо подчеркнуть, что тип базовых учреждений системы народного образования, а также их функции и, как следствие, внутрисистемные связи устанавливаются вне сферы образования и по основаниям, не имеющим непосредственного отношения к процессам обучения и воспитания. То есть определяющим моментом организации обучения индивидов в части его содержания и объёма является не их собственное желание, а параметры созданной государством в своих интересах структуры. Здесь, кстати, можно сказать, что компетенция органов управления образованием распространяется только на создание организаций, играющих вспомогательную роль. И точно так же компетенция руководителей отдельных образовательных учреждений распространяется только на организацию *дополнительного* образования и установление содержания незначительного «школьного компонента».

Несовпадение интересов индивидов и государственной власти в сфере образования не развивается до открытого противостояния по одной причине: государство из принципиальных соображений всегда занимало позицию основного инвестора даже при остром недостатке денежных средств. (Мы уже отмечали два исключения из этого правила за трёхсотлетнюю историю отечественного образования — после социальных реформ 1864 и 1917 годов). А индивиды, избавленные от необходимости инвестировать в образование собственные средства, с большим или меньшим спокойствием воспринимают своё удаление от формирования заказа. А в результате они не только потребляют то, что заказывает для себя государство, но и выработали твёрдую иждивенческую установку: «в школе научат чему надо».

Все эти обстоятельства являются главной, может быть, чертой внутрисистемных отношений в отечественном институализированном образовании. Эта характерная черта — определяющее и, в целом, подавляющее влияние государства на организацию народного образования — ярче всего проявляется в таком виде внутрисистемных отношений как управление деятельностью

образовательных учреждений. На протяжении всей своей истории отечественное образование было, по преимуществу, государственным. То есть его создание и функционирование осуществлялись за счёт казённых (федеральных, местных или ведомственных) средств, обучение проводилось по предписанным книгам, результат оценивался по установленным государственным стандартам, а рабочие места замещались государственными служащими. Даже домашние учителя в XIX веке, равно как и «бюджетники» советского времени, состояли на службе у государства. По этой причине государственными установлениями всегда регламентировались не только внешние, но и внутрисистемные связи в сфере образования.

«...Бюджетные учреждения не вправе даже самостоятельно распоряжаться своими внебюджетными средствами. Не говоря уже о необходимости жить строго по смете, утверждаемой на целый год и не допускающей изменений. В таких условиях чрезвычайно затруднено организационное и финансовое обеспечение каких бы то ни было серьёзных инновационных программ. ...Преобразование бюджетных образовательных учреждений в Г(М)АНО⁷ выведет школы... из порочного круга крепостной зависимости от органов казначейства и вернёт их в качестве полноценных субъектов на рынок... образовательных услуг»⁸. Такова оценка состояния дел.

Либерализация образования, наметившаяся как тенденция двух последних десятиков лет, обнажила силу трёхсотлетней традиции: имея возможность стать более свободными во всех аспектах своей деятельности, — её открывает изменение организационной формы учреждения — педагогические (трудовые) коллективы во главе со своими руководителями боятся совершить этот шаг. И это смело можно расценивать

как показатель актуального состояния социальной активности в сфере отечественного образования. Конечно, сейчас речь идёт о состоянии социальной активности особой группы — о работниках школ.

Образование становится сферой социальной практики в виде *самодеятельности* социальных групп лишь в последней трети XVIII века, когда оно ещё не приобрело черты системности, хотя уже накапливало в себе отдельные элементы будущей системы. До этого времени вся социальная практика в образовании ограничивалась подневольным исполнением монарших повелений. Обучаемые понимали, что впереди у них тяжёлая и тягостная служба до окончания жизни, и при возможности решались на побег, а власть применяла жёсткие репрессивные меры для сохранения контингента. Исключением было отношение к учёбе представителей двух социальных групп: высокородных дворян и духовенства. Обучение первых за границей на казённый счёт, а вторых — в специально созданных архиерейских школах примиряло их с ситуацией, хотя и не вызывало особого энтузиазма. Г.Г. Шпет пишет, что первая волна отечественной интеллигенции, этого проводника культуры в массы, состояла из дворян, получивших хорошее образование и занимавших немалые государственные должности. По этой причине нельзя различить влияние интеллигенции и влияние государства на развитие институализированного образования в первой половине XVIII века⁹.

Многие авторы отмечают, что екатерининские народные училища, комплектование которых проходило уже на добровольной основе, имели больше учащихся и дали гораздо больше грамотных выпускников, чем все петровские профессиональные школы. Но даже этот факт нельзя расценивать как самостоятельную социальную практику тех или иных групп населения, поскольку в данной ситуации *социальных групп, как таковых, не было*. Впервые спонтанная социальная активность части гражданского общества по вопросу организации школьного обучения проявилась в 1767–1768 годах в ходе работы Уложенной комиссии. Это была в полном смысле *самодеятельность* депутатов, поскольку в «Наказе» Императрицы вопрос об образовании отдельным пунктом не был даже сформулирован.

⁷ Г(М)АНО — Государственная (муниципальная) автономная некоммерческая организация.

⁸ Проект школьного закона. С приложением примерного исчисления стоимости введения всеобщего образования в России. Принят Первым Общим Очередным Съездом Лиги Образования. 2-е издание. С.-Пб., Типография товарищества «Общественная польза», 1909. С. 2.

⁹ Шилов А.И. Среднее образование Восточной Сибири в конце XIX — начале XX вв.: учебное пособие. Красноярск, 2009.

Рассматривать образование как сферу социальной практики можно только тогда, когда в него войдут какие-то ещё субъекты деятельности, кроме государственной власти. События конца XVIII и начала XIX веков показали, что скорее это будут частные лица, чем какие-то общественные группы. Деятельность просветителя Н.И. Новиков не забыта до сих пор, а фамилии купцов Демидова и Агабабова звучали в императорских указах в связи с учреждением ими за свой счёт учебных заведений.

Те или иные социальные группы становятся субъектами деятельности в образовании, способными добиться каких-то его трансформаций, если они объединены общностью дела или сходством социальных позиций. При этом, однако, сфера их влияния оказывается ограниченной, прежде всего, в географическом смысле. История образования повествует о *гжатском* или *московском* купечестве, о *киевском* или *петербургском* дворянстве: предложения этих конкретных социальных групп были учтены как при создании образовательных учреждений, так и в организации учебного процесса. Активное участие общественности в строительстве системы институализированного образования случается только тогда и настолько, когда и насколько её допускает государственная власть.

Необходимым условием возникновения активной позиции различных социальных групп является взаимное доверие граждан и государственной власти. При *полном* взаимном доверии географические и социальные границы исчезают, и тогда образование действительно становится делом всенародным. Кажется, что самым конструктивным периодом в этом отношении было время начала реформ 60-х годов XIX века. Именно тогда проявили себя свобода, ответственность и инициатива как со стороны правительства (учреждение земств, поощрение частного образования), так и со стороны всех слоёв населения (участие в земствах, свободные дискуссии о структуре народного образования, учреждение частных школ и пансионов, позже — «хождение в народ»). Никогда позже — вплоть до конца второго тысячелетия — аналогичная ситуация не повторялась. Первым признаком взаимного отчуждения граждан и власти является усиление регламентации и бюрок-

ратизация всех сторон жизнедеятельности общества, включая образование.

* * *

Социально-политическая ситуация, сложившаяся в России в начале XXI века, закономерно требует очередной смены политико-социальной модели общего образования. Данное требование обусловлено следующими моментами: 1) человеческая цивилизация вступила в эпоху постиндустриального развития; 2) в прошлых веках осталась идея строительства социалистического государства и коммунистического общества; 3) нами оставлен в прошлом принцип социального равенства граждан; 4) на первый план всё более настойчиво выдвигается принцип либерализации общественной жизни и государственного управления. В таком историческом контексте очевидной становится необходимость коренного пересмотра:

- задач, возлагаемых на систему образования, и способов их решения — содержания общего образования;
- номенклатуры образовательных учреждений, более адекватной сложившейся социальной структуре общества;
- государственной бюрократической системы управления;
- значения частных лиц и социальных групп в роли инвесторов и заказчиков образовательных услуг.

То есть все определяющие моменты существующей политико-социальной модели институализированного образования нуждаются в пересмотре, чтобы обеспечить его дальнейшее развитие, адекватное принципиально новому историческому контексту. □