

Школа: социальный кризис и коммерциализация

Михаил РУТКЕВИЧ, член-корреспондент РАН

Кризис общества — кризис системы образования

Глубокий системный кризис, переживаемый нашим обществом, охватил все сферы общественной жизни: экономическую, социальную, политическую, духовно-нравственную. Само собою разумеется, что система образования, в которую вовлечено в качестве учащихся и учителей во всех её звеньях, если брать вместе с членами семей, *большинство* населения страны, также находится в состоянии глубокого кризиса. Он проявляется во всех функциях и в каждом звене этой системы. Нас здесь будет интересовать система общего образования и, выражаясь точнее, *общеобразовательная школа, в которой учатся 20 млн учащихся, работают 3 млн учителей, воспитателей, служащих.*

Кризис школы — это одновременно и кризис экономический, социальный, политический, управленческий, духовно-нравственный. Употребляемого ныне по любому поводу и весьма расплывчатого по своему содержанию понятия кризиса недостаточно, чтобы описать реальное положение дел в школе. Кризисы могут быть весьма различными по своему характеру. Советская школа переживала неоднократно кризисы *роста*, например, когда объявленный в 1977 году переход ко всеобщему среднему образованию для молодёжи “споткнулся” о неподготовленность материальной базы, о неравное качество выдаваемых различными учреждениями аттестатов, о нерешённость вопроса сочетания общего и профессионального образования и т. д. История знает также кризисы другого рода, кризисы *разрушения*. Процесс “дикого”, “бандитского” (по выражению Д. Сороса) капитализма наиболее точно отображает понятие *деградация*, причём эта деградация углубляется, усиливается.

Таково, например, мнение академика Н.Н. Моисеева: “...нашу страну может ожидать только дальнейшая деградация. Притом во всех направлениях — в области экономики и культуры, в нравственном климате, а особенно в области образования” (*Моисеев Н.* Люди не господа, а часть природы // НГ, 2000. 23 авг. С. 8). В наших трудах ранее было показано, что главная роль в деградации российского общества принадлежит *субъективному фактору, управлению страной* по рецептам МВФ (*Руткевич М.Н.* Процессы социальной деградации в российском обществе // СОЦИС. 1998, № 6). Что же касается системы образования, то деградация связана с радикал-либералами гайдаровского разлива, пришедших к руководству этой системой, вроде б. министра Э. Днепрова, б. зам. министра А. Асмолова и др. Но при этом, к счастью, значительная *инерционность* системы школьного образования и поразительная *самоотверженность* учительского корпуса позволили сохранить в школе большой потенциал восстановления и последующего развития, чем, например, в промышленности или сельском хозяйстве. Именно спекуляции на этих свойствах школьной системы используются чиновниками от образования для того, чтобы отрицать глубочайший кризис школы. Наиболее глубоко проявился кризис школы как **кризис социальный**, ниже мы остановимся именно на нём. Основная его причина — переход страны к грабительскому типу рыночных отношений, который выражается в *коммерциализации системы общего образования*; этот процесс в России 90-х годов находится в противоречии с мировой тенденцией *развития бесплатного образования молодёжи*.

Но сначала несколько слов об аргументации сторонников “казённого оптимизма”, характерной для некоторых (не всех) руководящих деятелей системы образования, отрицающих наличие кризиса школы. Эта аргументация фальшива по двум причинам. Во-первых, они склонны относить переживаемый школой кризис **только** к *экономическим* проблемам образования, умалчивая о его социальных и духовно-нравственных последствиях для образования и воспитания молодого поколения. Во-вторых, сами эти экономи-

ческие проблемы школы, а спорить об их значении не приходится, рассматриваются о д н о с т о - р о н н е как результат действия некоей внешней силы — финансово-экономической политики государства. На деле эта сила не есть нечто внешнее — государство и образование принадлежат единой, более общей системе — социуму, т.е. обществу, взятому на вполне определённом этапе его развития. И, далее, умалчивается о том, что более трети расходов на образование уже сейчас несёт не государство, а само население, причём доля этой составной части образовательных расходов имеет явную тенденцию возрастания. Декларированная неоднократно бесплатность и общедоступность общеобразовательной школы — это *миф*.

Приведём в качестве примера подобного воззрения высказывание на пленарном заседании Всероссийского совещания работников образования в январе с.г. в Кремле соруководителя секции общего образования Л.П. Кезиной (возглавляющей систему общего образования в Москве). Она заявила: “Выступающие были **единодушны** в том, что в самой системе образования **нет** кризиса. Кризис — в финансировании, в экономике образования, в его материально-техническом обеспечении” (Народное образование. 2000. № 2. С.192. Выд. мною. — **М.Р.**).

Во-первых, ознакомление с материалами совещания наглядно свидетельствует, что указанного “единодушия” выступавших в оценке положения дел в сфере образования не наблюдалось, как нет его и в обществе. В Москве, в силу её столичного статуса и возможностей, дела в школе обстоят несколько лучше, чем в большинстве регионов страны. Но и в Москве происходят общие для страны процессы: учителя в среднем получают зарплату в размере половины прожиточного минимума, кадровый состав учительского корпуса стареет, феминизируется, качественно ухудшается, что же касается морального состояния учащихся, то оно, пожалуй, хуже, чем на периферии.

Во-вторых, Л. П. Кезина, как и министр образования В.М. Филиппов, умалчивают об основной причине, обуславливающей крайнюю скудость выделяемых государством из бюджетов всех уровней средств на образование. До тех пор, пока федеральный бюджет будет составлять 25 млрд долларов (в 2001 г. по проекту — 35 млрд, это меньше, чем бюджет Финляндии с её 6 млн населения) и близок по объёму вывозимым за рубеж ежегодно капиталам (по оценкам экономистов *не менее* 20 млрд долларов), а региональные и местные бюджеты будут столь же или ещё более тощими, — до тех пор образование будет “проедать” материальную базу, доставшуюся в наследство от прошлого, а школа и учителя — пребывать в нищете. Провозглашённое указом президента Ельцина на заре его пребывания у власти громогласное обещание оплачивать труд учителя на уровне средней зарплаты в промышленности было и остаётся чистейшим блефом: в 1999 г. зарплата в образовании составляла 52% от средней в промышленности, а в первые пять месяцев 2000 г. и того менее — 48%. Уже стало очевидным, что содержащаяся в обращении указанного Совещания к правительству просьба повысить оплату труда работников образования в этом году в 1,5–2 раза не будет выполнена. В проекте бюджета на 2001 г. предусмотрено увеличение ассигнований на образование, но на “социалку” в целом отведено всего 9% расходной его части. При обсуждении проекта в Думе в атмосфере участвовавших техногенных катастроф и обоснованных требований увеличения военных расходов эти цифры будут, как нам представляется, урезаны или по ходу исполнения бюджета привычно секвестрированы. Само собою разумеется, мы имеем в виду не номинальную “начисленную” (и не всегда, увы, вовремя выдаваемую) учителям зарплату, а зарплату *реальную*. Прибавки к номиналу обещаны, но они неизбежно будут съедаться ростом цен на основные продукты питания и товары ширпотреба, тарифов на оплату жилья и коммунальных услуг, расходов на пользование общественным транспортом и т. д., т.е. инфляцией, которая составит не менее 20%. Вот почему в соответствующем разделе документа, подготовленного Центром стратегических разработок под руководством Г. Грефа, ныне министра экономического развития и торговли, в прогнозах до 2010 г. обещания сформулированы более “эластично”: “повышение заработной платы преподавателей до уровня, привле-

кающего в образование эффективные кадры” (см.: Поиск. 2000. № 22. С. 7–10).

Некоторое повышение удельного веса затрат на образование в федеральном бюджете с 3,45% в 1998-м до 3,75% в 2000 г., равно как предполагаемое повышение бюджетного финансирования в таком же темпе, мало что может изменить — до тех пор пока федеральный, а с ним вместе консолидированный бюджет остаются на нынешнем уровне. Указанные 3,75 % федерального бюджета в 2000 г. составляют всего 0,63% ВВП, и это с учётом того обстоятельства, что валовый национальный продукт в РФ на этот год предполагался в размере 5100 млрд рублей (180 млрд долларов) (*Балыхин Г.* Актуальные экономические проблемы развития системы образования в Российской Федерации // Поиск. 2000. № 14. С. 9).

Известные надежды участники упомянутого Совещания не без оснований возлагали на обещанный перевод финансирования общеобразовательной школы с муниципального на региональный уровень. Действительно, эта мера может способствовать преодолению произвола в отношениях регионального и местных бюджетов, из которых сейчас финансируется школа. Но, поскольку почти во всех субъектах федерации (кроме нескольких регионов-доноров) бюджет систематически подпитывается вливаниями из центра (например, при необходимости срочного погашения задолженности по зарплате педагогическому персоналу во избежание учительских забастовок), в принципе эта мера также мало что сможет изменить. Многократные обещания правительства полностью погасить указанную задолженность (особенно перед выборами) не выполняются: она снова начала расти и в сфере образования на 1. 07. 2000 превысила 1 млрд рублей. Основная причина — недофинансирование из региональных и муниципальных бюджетов; только в 32 регионах из 89 удалось ликвидировать задолженность к началу нового учебного года. Предлагаемое изменение пропорции в получении налоговых поступлений с 50:50 на 70:30 между центром и регионами (в бюджете на 2001 г. 56:44) дополнительно обескровит большинство регионов, поскольку обещанные взамен дополнительные субвенции, трансферты и т.д. из центра поступают, как правило, с опозданием и не в полном объёме.

Можно с достаточной уверенностью также предсказать, что ныне существующее *территориальное* неравенство в оплате труда педагогов одной и той же квалификации и стажа работы между Москвой и наиболее бедными регионами сохранится и даже возрастет, хотя и столице похвастаться особо нечем. Средняя зарплата учителя со всеми надбавками в Москве составляла к лету с.г. 1590 рублей, что намного выше, чем в среднем по стране; с 1 сентября с.г. она увеличена на 20%. Но надо учитывать, что в столице стоимость потребительской корзины (по методике Московской трёхсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений) в апреле с.г. составляла 2811, а для ребёнка школьного возраста (7–15 лет) — 3063 рубля. Надо полагать, московское правительство будет и далее изыскивать средства на доплаты педагогам муниципальных школ во избежание перехода учителей, особенно молодых, в частные школы и другие сферы деятельности. На 10 августа с.г., т.е. перед началом нового учебного года, в столице не были заполнены в общеобразовательных школах 1187 вакансий.

Расходы бюджета (федерального и консолидированного) на образование должны возрасти раз в 5–10 или более, чтобы государство смогло обеспечить качество образования на уровне мировых стандартов, которые повышаются вместе с компьютеризацией, внедрением Интернета, дистанционным обучением и т.д. Для этого нужно, прежде всего, чтобы федеральный бюджет рос не только в соответствии с ростом ВВП, но более быстро — путём наращивания доли национального дохода, перераспределяемого через бюджет и направляемого на обеспечение социальных нужд населения. В 2000 г. через федеральный бюджет РФ перераспределялось всего 18% ВВП (по проекту бюджета на 2001 г. ещё менее — 15,5%), в то время как в развитых странах Запада при господстве *частной* собственности на средства производства, но тщательно *регулируемых* государством рыночных отношениях, до 50%. Перераспределение там достигается с помощью не только гибкой системы пошлин, тарифов, акцизов и пр., но и прогрессивной налоговой системы

при суровых наказаниях за уклонение от уплаты налогов как уголовном преступлении. Это позволяет США, Японии, странам ЕС выделять на образование, здравоохранение и другие социальные нужды очень большие и непрерывно растущие средства. В Советском Союзе это достигалось при директивной плановой экономике иными средствами. Через госбюджет перераспределялось более половины ВВП, поскольку государство было собственником основных средств производства, естественных богатств страны и добываемых ресурсов, что позволяло осуществлять расширенное воспроизводство в экономике, поднимать благосостояние народа и расширять затраты на социальные цели, в том числе на нужды образования.

Продолжение и ужесточение “радикально-либеральной” социально-экономической политики правительства РФ означает, что расходы государства на сферу образования будут оставаться недостаточными для его функционирования, не говоря уже о его развитии в соответствии с современными требованиями. Провозглашаемые руководящими деятелями страны со всех трибун правильные тезисы о *приоритетности образования в XXI веке* будут повисать в воздухе до тех пор, пока у государства не окажется финансовых средств, чтобы осуществить эти декларации. Расчёты на то, что государственные расходы на образование компенсируются за счёт предприятий, а также благодетелей (“спонсоров”) и, конечно же, в первую очередь родителей, т.е. широких масс населения, построены на песке. К этому вопросу мы ещё не раз вернёмся.

Далее. Коммерциализация образования, в частности средней общеобразовательной школы, стремительно стихийно прогрессирует на протяжении последнего десятилетия, причём возрастающая часть затрат на образование всех уровней покрывается из бюджетов семей. Государственное и муниципальное финансирование образования составляет ныне 3,2% ВВП, а около 1,7% ВВП поступает за счёт предприятий и населения, это более одной трети суммы всех затрат. В документе Центра стратегических разработок, а он в основном принят правительством, предполагается, что эта доля в дальнейшем будет расти. В нём отмечается, что в настоящее время только 25–30% семей потенциально могут принимать участие в финансировании образования своих детей, причём это достигает пика к 10–11-м классам средней школы. Но “участие” может быть различным: от бизнесмена, затрачивающего сотни тысяч рублей в год на обучение сына в последнем классе профилированной гимназии и на репетиторов (и рассчитывающего, что 25 тыс. будут вычтены из налогооблагаемой суммы согласно новому Налоговому кодексу), до медсестры из райполиклиники, купившей третьекласснику один учебник. ЦСР предполагает, что доля семей, способных инвестировать в образование, возрастёт за 10 лет до 40–45%. Однако все эти цифры не подкреплены расчётами и в них совершенно не учтены социальные различия.

Кроме того, в документе ЦСР не проводится чёткой грани между финансированием профессионального и общего образования. Профессиональное образование в условиях рыночных отношений при оживлении хозяйства действительно вправе рассчитывать на растущую подпитку со стороны работодателей, нуждающихся в подготовке и переподготовке работников определённых специальностей, и на возможности самих работников оплачивать затраты на получение новой профессии либо повышение квалификации. Но и профессиональное образование — от начального до высшего — в первую очередь должно базироваться на государственных вложениях в “человеческий капитал”. Иначе обстоит дело с общеобразовательной подготовкой молодого поколения, которая составляет коренную задачу общества, а тем самым государства как выразителя интересов населения страны в постиндустриальную (информационную и т.д.) эпоху, когда решающую роль приобретает индустрия знаний, человеческий фактор. Вот почему особую тревогу внушает пропагандируемая радикал-либералами ставка на дальнейшую *коммерциализацию* центрального звена общего образования, каковым является *школа*.

Вопреки мировой тенденции *расширения* бесплатного общего образования, которое в ряде развитых стран Запада уже не останавливается на 12-летнем рубеже, в России последнего десятилетия происходило *сужение* этой сферы. Это нашло выражение в по-

ложении Закона об образовании (1992 г.) о бесплатном основном (9-летнем) общем образовании, отменившем положение Конституции 1977 г. о бесплатном общем среднем образовании. В “Национальной доктрине образования в Российской Федерации” (2000 г.) провозглашено восстановление бесплатности среднего общего образования при его профилировании в старших классах в условиях постепенного перехода на 12-летнее обучение. Но это пока что скорее *декларация о благих намерениях на четверть века вперед — до 2025 года*. Фактически же положение об обязательности и бесплатности общего образования выхолащивалось на протяжении 90-х годов и ухудшается с каждым годом вследствие растущего обнищания основной массы населения. В упомянутом документе ЦСР рекомендуется обеспечить опережающий рост бюджетного финансирования только до 2004 г., а затем “основная часть дополнительных ресурсов будет поступать из семейных бюджетов и средств предприятий”. Иначе говоря, в перспективе ставка сделана на то, чтобы расширить рыночные отношения в сфере общего образования.

Стихийное развитие этих отношений в сфере образования происходило на протяжении последнего десятилетия п о в с е м е с т н о — от дошкольных учреждений до аспирантур и докторантур (диссертант должен вносить минимум тысячу долларов только в канцелярию учреждения, при котором состоит Учёный совет), хотя каждая область имеет свои особенности. Детские сады стали платными по полной стоимости (некоторые предприятия имеют возможность брать на себя часть доплаты), в результате численность детей в них сократилась наполовину. В высшей школе рост числа негосударственных и платного приёма в государственные вузы (официально было предписано его ограничение — 25%, фактически этот предел перейдён и составил в 2000 г. более трети приёма) резко сократили возможности бесплатного обучения в высшей школе для выходцев из низших по достатку слоев общества, а также из деревни и отдалённых регионов. Наиболее же болезненные и опасные для будущего нации формы приобретает переход на рыночные, коммерческие основы в общеобразовательной школе, которая служит подлинным *стержнем* всей системы образования.

“Национальная доктрина образования в Российской Федерации” декларирует, что государство *обязано обеспечить*: “общедоступное и бесплатное школьное образование”, “обязательное и бесплатное основное общее образование”, “общедоступное и бесплатное среднее (полное) общее образование, включая возможность выбора основных профилей обучения” (Народное образование. 2000. №2. С. 17). Как соотносятся эти обязательства государства с реальным положением дел, с неумолимо проникающей в школу, как часть общественного организма, стихии нерегулируемых (в отличие от развитых западных стран) рыночных отношений, которая конкретно выражается в тенденции всё более полной оплаты “образовательных услуг”, в поборах по любому поводу, во взятках при приёме детей в ту или иную школу, т.е. в коммерциализации общеобразовательной школы? Ниже мы попытаемся дать ответ на этот вопрос, рассмотрев социальные последствия коммерциализации школьного образования по *двум направлениям* этого процесса: коммерциализации образования в государственных (муниципальных) школах и в сфере “образовательного” бизнеса, а именно негосударственных (частных) школах и мелкого, индивидуального частного бизнеса, которое не совсем точно именуется “репетиторством”. В обоих случаях нами будут привлечены для подтверждения выдвигаемых тезисов некоторые данные социологических исследований.

Сущность социального кризиса общеобразовательной школы

Мы уже отметили выше, что кризис школы — прежде всего **кризис социальный** и суть его состоит в *формировании двух типов получения общего образования* — для *верхов* и *низов* общества. В ходе исторического развития системы образования в России — СССР, как и во всех развитых и многих развивающихся странах, это в основном уже пройденный этап; однако в основном — не значит полностью. В Англии сохраняются

унаследованные от феодальных времён аристократические закрытые школы (Итон, Харроу и т.д.), где готовится элита британского общества, вплоть до будущего наследника престола. Во Франции до 10% школ — католические, в Египте и других светских исламских государствах наряду с обычными школами существуют медресе и т.д. Богатые люди, равно как конфессиональные, этнические и т.п. меньшинства, имеют возможность выбора. Но именно благодаря внедрению *всеобщего* бесплатного обязательного образования с постепенным поднятием его планки от начальной до 12–14-летней школы, в мире происходит двуединый процесс — *повышение среднего уровня образованности населения и качества получаемого молодёжью образования*. Такова глобальная тенденция и мы о ней уже писали на материалах истории России — СССР с начала до конца 80-х гг. XX века (Руткевич М.Н. Изменение социальной роли общеобразовательной школы в России // Народное образование 1999. №1).

Однако в последнее десятилетие в Российской Федерации (и большинстве других постсоветских государств — но это особый вопрос, требующий специального изучения) происходит обратный процесс, который мы рассматриваем как *деградацию общего образования*, которая составляет часть более общего процесса деградации *всего общества*.

Действительно, в России 90-х годов происходило и продолжается *снижение уровня образованности* молодого поколения. Эта тенденция была зафиксирована при проведении частичной (25%) переписи 1994 г. в отношении когорты 15–19-летних. Предполагавшаяся в 2000 г. всероссийская перепись населения перенесена на 2002 г., от неё мы вправе ожидать точных данных о понижении образовательного уровня этой и последующих (до 30 лет) возрастных когорт, посещавших (или не посещавших) школу в 90-е и в первые годы нового столетия. Пока что приходится оперировать проникающими в печать частичными данными, например, итоговыми отчётами призывных комиссий. Последние свидетельствуют, что среди армейского пополнения доля юношей с начальным образованием составляет до 25%. Армия и флот, комплектуемые в основном из “глубинки”, ныне вынуждены не только усиленно кормить 10–15% молодых солдат, недобравших на гражданке так называемую “массу тела”, но и доучивать часть призывников до уровня функциональной грамотности, необходимого для овладения современной военной техникой. Одновременно происходит *снижение качества школьного образования*. Наши школьники продолжают побеждать на всемирных конкурсах и олимпиадах по математике, хотя и реже — из-за конкуренции молодых азиатских стран (Сингапур и др.). Эта славная традиция жива, несмотря на снижение общего уровня преподавания математики и естественных наук (до 50% выпускников 11-летки не усваивают по этим наукам школьный курс), поскольку в профилированных классах элитных школ сохраняется высокий уровень преподавания.

В социологии, как науке *обобщающей*, необходимо в первую очередь исходить из *массовых явлений*, которые поддаются *количественному анализу*, т.е. из динамики средних величин. А она весьма неутешительна. По данным ЮНЕСКО, наша страна, занимавшая в 60-е годы одну из первых строк в мировой таблице о рангах по качеству образования, скатилась до 13-го места в последней, третьей группе развивающихся стран к началу XXI века. Но динамика средних значений измеряемых величин, будучи, вне сомнения, не обходимо исходной точкой социологического анализа, не является достаточной. Она должна обязательно учитывать *социальную структуру* общества, чтобы обнаружить *реальное неравенство социальных групп и слоёв*. Применительно к нашей теме это требование означает необходимость исследовать процесс *возрастания социальной дифференциации в доступе молодёжи к качественному образованию*. Известная ироническая поговорка о “средней температуре по больнице” приобретает в данном случае тем больший смысл, чем выше уровень имущественной и культурной дифференциации среди родителей и учащихся.

Расширяющийся **разрыв** в возможностях реализовать прирождённые способности и накапливаемый в семье от рождения “культурный капитал” характерен для нашего тя-

жело больного общества. В ельцинской России социальная дифференциация приобретает особый характер — *социальной поляризации* общества, которая наиболее остро проявляется в процессе формирования молодого поколения. Я не принадлежу к числу поклонников философских и общественно-политических воззрений академика А.М. Панченко, но не могу не привести меткие слова этого крупного учёного: “сегодня даже в школе, в одном классе, сидит один в золоте, а у других портки с дырой” (Панченко А. Власть, веди себя пристойно// *АиФ.* 2000. № 38. С. 3). Особенно удручает политика, проводимая органами управления образованием, которая способствует разделение этих категорий учащихся по разным школам или по классам в той же самой школе. Главное, конечно, в разделении по видам школ — элитным, в большинстве принявшим наименование гимназий и лицеев, и обычным, обслуживающим население микрорайона. Но особенно пагубно воздействует на моральное самочувствие подростков и их родителей прославляемый международный эксперимент по многоуровневому образованию. Так, в школе № 9 г. Москвы “начиная с пятого класса дети делятся по трём уровням: первый — самый сложный, гимназический, второй — чуть ниже и третий — облегчённый, общеобразовательный” (Иванова-Гладильщикова Н. Испытание для многоборцев // *Сегодня.* 2000. 13 авг. С. 4). Нетрудно представить себе, кто попадает в какие классы в зависимости не столько от врождённых способностей, сколько от возможностей семьи создавать своим детям условия для полноценной учёбы, приобретать в достаточном количестве литературу, нанимать репетиторов и т.д. Ещё более прозрачным способом “по деньгам” осуществляется сортировка учащихся в другой московской школе, директор которой А. Пинский — один из разработчиков новой реформы образования “по Грефу”. Он пропагандирует опыт коммерциализации образования в рамках одного ученического коллектива следующим образом: объём дополнительных образовательных услуг (второй иностранный язык, музыка, живопись и т.д.) зависит напрямую от вносимой родителями суммы в школьный бюджет, а если денег на это семья не имеет, ребёнок “учится на равных правах с остальными ребятами в пределах бюджетно финансируемых уроков и только не ходит на те занятия, которые стоят “за чертой”, то есть в дополнительном комплексе” (см.: *Московские новости.* 2000. № 27. С. 12). В этой и подобных школах особенно наглядно проявляется глубокий цинизм рассуждений “радикал-либералов” от просвещения о “равенстве шансов”, “равенстве доступа к образованию” и т.д. Эти привычные тирады, произносимые на публику “для приличия”, мы расцениваем как камуфляж, призванный прикрыть исповедуемую ими на деле апологию реального неравенства указанных “шансов”.

Столь же актуален другой разрез социального неравенства в доступе молодёжи к образованию — по регионам и типам поселений, т.е. *территориальный*. Являются ли на деле равными права на образование у подростка из сельской глубинки, проучившегося несколько лет в малокомплектной школе, а затем вынужденного прекратить учёбу из-за отдалённости средней школы в райцентре, и московского школьника, получившего среднее образование в профилированном классе хорошей школы (гимназии, лицея), подкреплённое к тому же занятиями с репетиторами или на платных курсах при институте? Второй может, если проявил известное усердие, поступить на “бюджетное” место в престижный институт, а если не проявил такового — то за 5–7 тыс. долларов в год его с удовольствием примут на обучение. Первый закончит 4 класса в своей деревне и, если крупное село недалеко, отправится плавать по волнам жизни с так называемым основным образованием — сегодня это 8–9 классов, причём, как правило, иностранный язык в сельской школе преподаётся плохо, а то и просто ставится прочерк в аттестате за отсутствием учителя, по бедности школы компьютера также не оказалось и т.д. Не менее значителен и другой вид территориального неравенства — по регионам страны, которые различаются уровнем реальных доходов на душу населения в пять раз, и ещё более насыщенностью учреждениями культуры, вузами и т.д.

В основе всех видов социального неравенства в получении образования, а тем самым шансов молодого поколения на социальное продвижение, получение профессионального

образования, высокооплачиваемой работы и т. д., лежит глубокое и возрастающее *социальное неравенство социальных групп и слоёв*. Одно из его выражений, наиболее доступное для изучения, — неравенство в доходах населения; заметим, что этот показатель недостаточен даже для понимания масштабов неравенства в материальном достатке, так как надо учитывать не только текущие доходы, но также накопленную собственность и источники получения доходов. Обратимся для начала к официальным данным, хотя в них реальный разрыв в доходах отображается неполно. В первом полугодии 2000 г. доходы верхних 10% превосходили доходы нижних 10% в 14,2 раза (это так называемый децильный коэффициент), а верхних 20% сравнительно с нижними — в 8,1 раза (квадрильный коэффициент). В научных трудах приводятся разные цифры — по “децилям” в 20–30, а в Москве, где разрыв особенно нагляден, — в 50–60 раз. Даже высшие чиновники образовательного ведомства оспаривают цифры Госкомстата: так, ведающий школой бессменно 15 лет заместитель министра В. Шадриков оценивает децильный коэффициент на уровне 30–40 (см.: Известия. 2000. 13 янв. С. 9.).

В наибольшей степени расхождение двух путей получения качественного образования находит проявление в дифференциации *типов* общеобразовательной школы. С одной стороны, в профилированных старших классах гимназий, лицеев, ряда “обычных” муниципальных школ в крупных центрах уровень образования поддерживается на должной высоте, а по части специализации, благодаря укреплению связи с вузами, даже повышается. С другой стороны, миллионы детей и подростков получают только начальное или “основное” образование (8–9 лет) невысокого качества. На протяжении последнего десятилетия реформ растёт численность детей и подростков, которые не получают даже этого минимума. Миллионы детей, как после гражданской войны в начале 20-х годов, беспризорники; статистики нет, обычно называются цифры порядка 500 тыс. чел. Кроме того, сотни тысяч детей живут вне семьи, страдают врождёнными и благоприобретёнными дефектами и по состоянию здоровья не могут получить полноценное образование. Положение значительной, все время растущей части детей нельзя характеризовать иначе, как трагическое: 683 тыс. “социальных сирот” в детских домах и домах ребёнка (из них без отца и матери всего 5,6%, а ещё 2,3% “отказников”, оставленных в роддоме), 597 тыс. детей-инвалидов, более 400 тыс. малолетних правонарушителей, 120 тыс. подростков, находящихся в местах лишения свободы, и т. д. “Каждый второй или третий из 35 миллионов детей в нашей стране” находятся в состоянии неблагополучия — такое заключение из этой суммы общеизвестных фактов делает известный публицист Л. Гладышева (*Гладышева Л. Спаси детей, Россия // Сов. Россия. 2000. 1 июня. С. 1*).

В воспроизведённой нами удручающей картине положения значительной части молодого поколения не нашли отражения многие другие явления того же ряда. Недостаточность опубликованных статистических данных не позволяет назвать хотя бы приблизительно цифры *отсева* учащихся из основной школы. Ранее школа была обязана “тянуть” трудных детей и подростков хотя бы до окончания ими неполной средней школы, что совершенно справедливо критиковалось как проявление формализма ради благополучного “отчёта” школы перед властями; подросткам выдавали липовые аттестаты со сплошными “тройками” вместо реально заработанных “двоек”. Ныне всё стало проще — подлинного спроса со школы за отсев нет, равно как нет его с местных органов власти перед вышестоящими органами за осуществление “всеобщего”. Такова ситуация на одном полюсе.

На другом полюсе, который находится в центре внимания теоретиков и практиков нелиберализма в сфере педагогики с конца 80-х годов, положение принципиально иное. Права, предоставленные Законом “Об образовании” 1992 года, вобравшего в себя большинство требований, выдвинутых “либералами” от педагогики при его обсуждении, позволили существенно расширить возможности получения качественного и более разнообразного по профилю образования тем семьям, которые обладают достаточными ресурсами не только для содержания своих потомков до 17–18 лет в школе, но затем ещё 5–6 лет в вузе. Рассуждения о сохранении в России высокого качества общего (и высшего также)

образования обычно принадлежат людям, которые желают видеть только эту часть общей картины или, принадлежа к меньшинству общества, исходят из собственного эгоистического родительского интереса. С этой точки зрения, провозглашённые ещё в конце 80-х годов и во многом воплотившиеся в жизнь в элитных школах такие принципы, как вариативность образования, индивидуальный подход к каждому учащемуся, гуманитаризация и гуманизация образования, многообразие и свобода выбора учебников, поощрение педагогических инноваций в процессе обучения и в организационной деятельности руководителей школ и т.д., не могут быть оставлены без внимания. В выступлении министра на упоминавшемся Совещании в Кремле они были отмечены со знаком “плюс”. Далее мы должны будем отметить и оценить по достоинству оборотную сторону этой медали.

Точно так же, т.е. всесторонне, следует подойти к существенным изменениям в структуре общего образования и в управлении системой образования, в организации школьного дела. Школы элитного характера, имевшие и ранее профилированные старшие классы, в которых углублённо изучались математика, иностранные языки и т.д., в большинстве приобрели более высокий статус, получили названия гимназий и лицеев; в школах получили широкое распространение платные “дополнительные образовательные услуги”; многие школы в крупных центрах установили более тесные связи с вузами; появились частные школы с высокой платой за обучение, а в государственной высшей школе — приём в платные группы и факультеты; параллельно возникли сотни частных вузов, а также их филиалов и отделений на местах, прежде всего там, где появилась прослойка людей со средствами и т.д.. Всё это и многое другое можно кратко обозначить как *растущую коммерциализацию общего образования*, которая рассчитана, естественно, на те слои населения, которые могут полностью или хотя бы частично оплачивать образование своих детей до определённого возраста. И она, демонстрируя достоинства для известной части общества, имеет “оборотную сторону”, на которую мы при всестороннем, *диалектическом* подходе должны будем обратить внимание читателя, ибо она в неменьшей степени заслуживает обсуждения и оценки.

Таким образом, общеобразовательная школа в современных условиях перестала отвечать званию “единой трудовой школы”, которую провозгласил нарком просвещения А. Луначарский в 1918 году. Выражаясь гегелевским языком, происходит её “раздвоение на противоположности”, а тем самым возвращение к классовой школе, которая существовала в дореволюционной России сто лет назад. Этот процесс ещё далеко *не завершён*, школа принадлежит к тем общественным институтам, которые обладают значительной инерционностью. В современном российском обществе имеются силы, которые пытаются всячески ускорить этот процесс, но есть также силы, которые этому стремятся препятствовать. Об этом противоречии социально-политического характера будет сказано далее. Но с позиций научной объективности мы должны констатировать, что сегодня российская общеобразовательная школа **уже** стала орудием, средством, способом *переноса, трансляции социального неравенства на молодое поколение, закрепления и углубления этого неравенства среди молодёжи, а тем самым и всего общества в ближайшей перспективе.*

(Продолжение следует)