

Реформофобия: уничтожение паче гордыни¹

¹ Раздел из готовящейся к публикации книги «Новая школа» (сетевую версию см. на сайте www.mschools.ru).

Анатолий ПИНСКИЙ, директор 1060-й средней школы, советник министра образования РФ.

Новая цивилизация

В дискуссиях о школьной реформе в полной мере начинаешь ощущать, что такое сила слова, или, как точнее сказал бы индуист, сила словесных иллюзий.

«Реформаторы (или: Минобраз, Греф, Правительство, радикал-либералы и т.п.) хотят сделать образование платным», — когда слышишь такое, а слышать это приходится всё чаще, то поневоле опускаются руки. Можно оппонировать идеям. Но как бороться с фикцией иллюзорных слов? Интересно, что когда *то же самое* именуешь иначе, — например, «введение элементов социально-ориентированного рынка в образование», — то крики беотийцев заметно смолкают. Однако слова употребляются именно те, какие употребляются. А потому поневоле в памяти всплывает фраза, произнесённая четверть века назад Джоном Холтом: «Бессмысленно тратить силы на реформу школы, ибо она абсолютно не реформируема; те, кто ещё питают в этом отношении какие-либо иллюзии, напоминают людей, пытающихся вычерпать воду из дырявой лодки».

Однако автор этой статьи все же занимается реформой школы, а потому — как и всякий, кто ею занимается, — претендует на практическое опровержение тезиса Холта. Но нельзя не согласиться, что этот тезис имеет вполне серьёзные основания. Традиционная парадигма общего образования отмирает². Соответственно, отмирает и построенный на ней тип, модель общеобразовательной школы.

² «Парадигма» здесь употребляется как интегральное понятие, включающее в свой объём доминирующую концепцию и методологию образования, его содержание, организационно-структурную модель сложившегося школьного типа, включающую определённые экономические и управленческие механизмы, а также скоррелированную со всем этим нормативно-правовую базу.

Старая образовательная парадигма уходит не только в России, но во всём мире. Однако в высокоразвитых странах процесс её угасания сопровождается параллельным становлением новой, жизнеспособной и обращённой в будущее образовательной парадигмы³. В России же ситуация много острее, ибо параллельный процесс становления новой школьной парадигмы пока не очень заметен⁴.

³ В этом, конечно, нельзя иметь полной уверенности, ибо возможным вариантом может явиться и полное исчезновение такого института, как школа, скажем, через пару столетий. Однако вероятность такого развития исторического процесса представляется мне всё же меньшей, чем 1/2.

⁴ Имеется в виду именно парадигма, а не практика десятков или даже сотен так называемых «инновационных школ», работа которых очень важна, нуждается в поддержке, охране, защите, уважении, дополнительном бюджетном финансировании и историческом увековечивании. В данном тексте речь идёт именно о парадигме, модели, типе массовой школы, а не о достойных директорах-новаторах.

Почему обречена всем нам привычная парадигма образования или, в иных словах, почему она обречена на кардинальную трансформацию? Почему уже с 60-х годов общим местом стало выражение «кризис образования» (Кумбс)? Почему постоянно, всё громче и громче во всех странах звучат призывы о реформах образования?

Чтобы ответить на эти вопросы, надо принять во внимание основную проблему современного человечества, состоящую в том, что в мире одновременно сосуществуют, конкурируют и сталкиваются две формации, два цивилизационных типа. «И один из них должен рас-

ти, а другой — умяться». По аналогичным вопросам Блаженный Августин говорил — «два града», апостол Павел — «два человека, ветхий и новый», а Элвин Тоффлер — «две волны».

Речь идёт, с одной стороны, об индустриальном обществе и, с другой о постиндустриальном информационном обществе⁵. Институт школы в целом (парадигма общего образования, модель школы) исторически находится сейчас «на динамической растяжке» — или «на разломе» — этих двух разнонаправленных глобальных тенденций, двух цивилизационных типов.

⁵ Мы здесь не вдаёмся в терминологически тонкую проблематику различения и взаимоувязок понятий «постиндустриального» и «информационного» обществ, а также не включаем ещё более новый, хотя и весьма перспективный, контекст «постэкономического общества» и др.

Неверно было бы полагать, будто одни страны целиком ещё находятся в индустриальном или доиндустриальном состоянии, а другие — полностью уже вошли в постиндустриальное. Конечно, в отношении той или иной страны можно говорить о том, какой тип в ней на сегодня является доминирующим, однако взаимодействие этих двух цивилизационных типов имеет инфраструктурный характер, изнутри пронизывая как бытие всего человечества, так и социальную жизнь каждой отдельной страны. И всё больше и больше — жизнь каждого человека, его самоощущение, ценности и жизненные ориентации.

Применительно к нашей стране главным историческим вопросом и вызовом является следующий: сможет ли Россия войти в постиндустриальное информационное общество? Применительно к общему образованию центральным является вопрос: сможет ли образование быть перестроено на основе парадигматики постиндустриального информационного общества?

Гипотетический отрицательный ответ на первый вопрос означает необратимое перемещение России на обочину исторического процесса и, с учётом демографического спада и иных подобных реалий, ставит вообще под сомнение её историческую жизнеспособность в пределах одного-полутора столетий⁶. Отрицательный ответ на второй вопрос означает постепенную стагнацию, коллапс и фактическое исчезновение школы как института. В данном тексте мы не входим в первый вопрос (о судьбах России), затрагивая лишь второй (о судьбах российского образования), — однако очевидна глубокая внутренняя связь этих двух вопросов.

⁶ К 2050 г. население РФ может уменьшиться вдвое, до 75–80 млн. К 2090–2100 гг. эта цифра может дойти до 40–50 млн. Для столь малочисленного и потенциально технологически непродвинутого населения данная цифра переходит критический порог, когда уже геополитически невозможно сохранять контроль над огромной территорией страны, столь притягательной в виду наличия колоссальных объёмов полезных ископаемых и иных ценных ресурсов.

Ветхая образовательная парадигма

Существующая парадигма и модель школы есть плоть от плоти дитя индустриального цивилизационного типа XVIII–XIX вв. Речь идёт не только об определяющих детерминантах содержания образования и, что очень важно на деле, господствующего фронтального метода обучения (безнадёжно нацеленного на запоминание огромных объёмов нефункциональной информации, по преимуществу «научной»), но и обо всём устройстве института массовой школы. Последний представляет собой индустриалистскую по своей природе «*дидактическую машину*» (Коменский), или «конвейер знаний», планируемый, управляемый и финансируемый исключительно централизованно и сверху.

С этим же связана подспудная, но очень существенная и оказывающаяся всё более архаичной базовая сориентированность нынешней школы, — всем своим содержанием и укладом, — на общественное состояние, в котором господствует именно материальное производство. Но тенденция становления постиндустриального общества означает неуклонное снижение объёмов материального сектора в пользу роста сферы информационной и сферы ус-

луг.

Так, в начале XIX в. в сельском хозяйстве США было занято почти 75% рабочей силы, в середине XIX в. — две трети, в начале 40-х гг. XX в. — 20%; за последние 50 лет эта доля уменьшилась ещё в 8 раз и составляет сегодня от 2,5 до 3%. Подобные же процессы идут и в большинстве европейских стран. По окончании первой мировой войны доли работников сельского хозяйства, промышленности и сферы услуг (первичный, вторичный и третичный секторы производства) были примерно равными, к концу второй мировой войны доля третичного превосходила доли первичного и вторичного вместе взятых⁷. Если в 1900 г. 63% занятых в народном хозяйстве американцев производили материальные блага, а 37% — услуги, то к 1990 г. соотношение составило уже 22% к 78%.

В 60–70-е гг. в развитых странах началось абсолютное сокращение занятости в материальном производстве. Вот, к примеру, аналогичные данные по Франции. «В сельском хозяйстве завершается длительный процесс сокращения числа работающих, и в настоящее время лишь 1 млн человек, т.е. 4% против 30% в 1954 г., заняты сельскохозяйственным трудом. Вот уже 20 лет снижается доля занятых в промышленности и строительстве. В начале 70-х гг. в этом секторе экономики было занято 38% экономически активного населения, в 1996 г. — только 26%. Наконец, торговля и сфера услуг укрепили своё доминирующее положение в экономике Франции. В них занято сегодня около 16 млн человек, или 69% всех работающих, против 40% в 1954 г.»⁸.

В России доля лиц, занятых в материальном производстве, всё ещё велика, она составляла в середине 90-х гг. около 45%, но снижалась, по данным Госкомстата, примерно на 1% в год (1995 г. — 46,0%, 1996 г. — 44,8%, 1997 г. — 43,9%).

⁷ The Economist. 1996, Sept 26.

⁸ *Интернет-сервер посольства Франции в России*; глубокий экономический анализ цивилизационных трендов и обширные фактические данные, на которые мы ссылаемся в этом разделе проекта, см. в кн.: *Иноземцев В.* Расколота цивилизация. М.: Академия-Наука, 1999.

Все приведённые данные и тренды характеризуют не только некий макроэкономический процесс. Трансформация цивилизационных типов, базовых общественных укладов доходит до изменений в системах ценностей, в мышлении, мировосприятии и самоощущении человека, его профессиональных и жизненных ориентаций, т.е. затрагивает собственно антропологический план бытия.

Исключительно важным становятся изменения в «жизненном мире» человека, в первую очередь в связи с неуклонным ростом значимости фактора межчеловеческого взаимодействия, интерактивности. Если воспользоваться старыми профориентационными терминами, то можно сказать, что ведущие ранее паттерны «человек — природа» и «человек — техника» сменяются на доминанту «человек — человек».

Классик теории постиндустриального общества Дэниэл Белл писал: «Жизнь в доиндустриальных обществах представляет собой прежде всего игру с природой. Индустриальные общества как производители товаров действуют по правилам игры с произведённой природой. Мир становится техническим и механизированным. Это планирующий и программирующий мир, в котором отдельные компоненты, находясь в строгой взаимосвязи, составляют единый агрегат. Постиндустриальное общество переносит центр тяжести на услуги — человеческие, профессиональные и технологические — и является игрой между людьми. Индустриальная революция по своей сути была попыткой заменить естественный порядок вещей технологическим порядком, случайное распределение природных ресурсов и климата — инженерной концепцией функциональности и рациональности. Постиндустриальное общество отвергло обе эти ориентации. Теперь жизнь людей всё больше проходит вне природы, и они всё меньше и меньше имеют дело с машинами и вещами; совершенно неожиданным образом жизнь людей стала определяться по преимуществу их отношениями.

Итак, на протяжении почти всей человеческой истории действительностью была природа. В последние 150 лет действительностью стали техника, орудия и вещи, изготовленные людьми, но тем не менее существующие во многом объективно, независимо от людей во внешнем мире. Ныне действительностью становится исключительно социальный мир, без природы и вещей, конституируемый и испытываемый, в первую очередь, взаимным осознанием людей».

Главный же и фактически ведущий процесс всей нынешней глобальной трансформации состоит в изменении существа и характера человеческой деятельности, работы (work). Из

внешне обусловленного «труда» (labour), прямо или экономически принудительного, каковой она является в доиндустриальном и в индустриальном обществе, деятельность превращается в основной способ самореализации человека, в «творчество» (creativity)⁹, мотивированное внутренне и свободно. *Работа людей, причём в массовых масштабах, впервые перестаёт быть трудом и становится творчеством.*

⁹ Именно в рамках постиндустриального информационного общества опровергается знаменитое определение А. Маршалла начала XX в.: «Труд (labour) есть любое умственное или физическое усилие, целиком или полностью направленное на получение каких-то иных благ, кроме удовольствия от самого процесса работы (work)». Другая фиксация: «Труд (labour) есть унифицированный и отчуждённый тип работы (work)» (Borgman A. Technology and the Character of Contemporary Life. Chicago.-L., 1984). Цит. по исследованиям В. Иноземцева.

Отсюда становится понятным, что качества, становящиеся всё более персонально значимыми и востребованными в современной социальной жизни и деятельности — инициативность, творчество, креативность, коммуникативность, гибкость мышления, диалогичность, умение делать выбор, умение поиска информации и активной работы с нею, личная ответственность, способность к смене позиций и видов деятельности, адаптивность и т.д., и т.п., — просто *не предусмотрены традиционной школьной системой*. Если она и может отчасти, под давлением внешних обстоятельств, на них реагировать и содействовать их становлению, то это по преимуществу суть артефакты. Вовсе не случайно, к примеру, что требование и запрос на одну из примечательных и действительно новых образовательных парадигм — «ключевые компетенции» — пришёл в школьный оборот не изнутри образовательного мышления и сообщества, а из бизнеса¹⁰.

¹⁰ Интересные эмпирические данные о конкретных образовательных ценностях нарождающегося российского среднего класса см. в Приложении 2.

Сказанное несколько не ставит своей целью дискредитацию реальной жизни школы. В наших школах, безусловно, имеет место много хороших вещей — дети учатся читать, писать и считать, приобретают опыт общения и даже где-то делают групповые проекты. В конце концов, дети, просто фактом своего бытия, наполняют школы *жизнью*. Кроме того, далеко не всё в реальной деятельности наших учителей и директоров, — которые тоже, по крайней мере многие из них, суть живые люди, — определяется старым содержанием полученного педобразования.

Но надо честно осознавать, что почти всё живое и позитивное в школе происходит, как правило, *вопреки* — вопреки господствующей парадигме содержания обучения, вопреки казённому языку большинства наших учебников, вопреки казарменной фронтальной классно-урочной модели организации обучения, вопреки привычным гротескным формам инспекторского или учительского «контроля знаний» и т.п.

Информация — знания — образование: социальный приоритет и ключевой капитал

Становление постиндустриального информационного общества приводит к колоссальному росту значимости, — в том числе значимости экономической, — информации и знания, оно выдвигает образование в число главных приоритетов жизни и развития общества. Но эта «приоритетность» не столько провозглашается всуе с высоких трибун, сколько становится просто *фактом* общественного бытия. Стремление к образованию и знаниям становится не столько регламентированным государственным, сколько естественным общественным приоритетом.

Вот пример из США. Там соответствующий процесс активно начался в 50-е годы¹¹. И если даже в довольно благополучные 20-е годы, перед Великой Депрессией, на 100 работников приходилось только 3 выпускника колледжа, то к середине 50-х их число дошло до 18; количество учёных и персонала научных организаций к середине 60-х гг. вы-

росло более чем в 10 раз по сравнению с началом 30-х годов.

¹¹ Nisbet R. The Future of University // America as Post-Industrial Society. Chicago, 1979.

Во всех развитых странах с середины 70-х гг. разница в уровне образования стала основной причиной различий в уровне доходов. Так, за десятилетие (1978–1987 гг.) реальные доходы в среднем выросли на 17%, однако доход работников с незаконченным средним образованием упал на 4%, а доход выпускников колледжей возрос на 48%.

В этой ситуации резко стало расти число людей, стремящихся получить повышенный образовательный ценз. Вот динамика за столетие. В 1890-х гг. только 1% американцев после школы шёл в колледжи, в 1940 г. в колледжи поступало всё ещё менее 15% выпускников школ, к середине 70-х — уже 50%, а в 1993 г. — 62%.

Существо подобных процессов обобщили два известнейших социальных философа конца XX века. Фукуяма: «*Существующие в наше время в США классовые различия объясняются главным образом разницей в полученном образовании*»¹². Тоффлер: «*Знание есть наиболее сильный и в то же время наиболее демократичный источник власти над обществом*»¹³.

¹² Fukuyama F. The End of History. L.-N.Y., 1992.

¹³ Toffler A. Powershift. N.Y., 1990. Этот момент представляется исключительно важным. В античных обществах основой господства свободного класса над зависимым являлась по преимуществу *военная сила*. В средневековом источнике доминирующего положения феодального класса стала *собственность на землю*. В индустриальном обществе — *финансовый капитал*. В постиндустриальном обществе основой власти становится новый ресурс, а именно *способность усваивать и создавать знания*. (Подробнее см.: В. Иноземцев. Цит соч., С. 547 слл.)

Одновременно, рука об руку, «образовательный бум», присущий становлению постиндустриального общества в развитых странах, сопровождается не менее бурным ростом производства и потребления информационных технологий и продуктов. В 1991 г. расходы американского бизнеса на приобретение информации и информационных технологий достигли 112 млрд долларов и впервые превысили затраты на приобретение основных фондов (107 млрд). А к 1996 г. первый показатель почти удвоился (212 млрд), тогда как второй остался практически неизменным. Расходы на информационные технологии повысились с 3% в ВВП США в 1990 г. до 5% в 1995 г., обеспечив более трети прироста экономики за этот период. И более того — к началу 1995 г. в американской экономике «при помощи информации произведено около 75% добавленной стоимости (!), создаваемой в промышленности»¹⁴.

¹⁴ Stewart. Intellectual Capital. N.Y.-L., 1997.

Итак, в современной экономике уже наступила фаза, когда «*не избыток или недостаток сырьевых ресурсов, труда или капитала, а концепции, которые люди держат в своих головах, и качество доступной им информации определяют успех или неудачу предприятия*»¹⁵.

¹⁵ Stonier T. The Wealth of Information. L., 1983.

Суть образовательного кризиса: Путин между ланцетником и компьютером

После всего вышесказанного нам, россиянам, позволительно спросить: так в чём же дело? Почему этот «образовательный бум», эта реальная высокая общественная оценка образования (в первую очередь, именно общественная, естественная, идущая снизу, от семей и бизнеса, а не централизованная государственная) никак не материализуется в нашей стране? Вариантов ответа несколько.

Во-первых, можно стоять на том, что приведённые примеры касаются только высоко развитых стран, уже по преимуществу вступивших в постиндустриальную информационную фазу. И тогда якобы всё это вообще не имеет никакого отношения к России. «*Сегодня нам не*

до образования. Пусть поднимется экономика, а там и образование процветать начнёт», — вот довольно убедительный на первый взгляд, но все же весьма поверхностный и не исчерпывающий суть дела тезис. И по понятной причине, ибо экономику делают люди, и то, как они работают, организуются, торгуют и т.п. — это во многом определяется именно их образованностью, общей и профессиональной, качеством человеческого капитала.

Во-вторых, можно сказать, что хотя предпосылки, тенденции становления и точки роста постиндустриального информационного общества у нас уже во многом имеются (и это правда), но приоритетная оценка образования у нас не может никак состояться из-за «непросвещённости» общества и правителей. *«России объективно нужен образовательный бум, но Россия не просвещена, дабы он действительно возымел место».* Этот аргумент чаще всего живёт в сознании наших «образователей», которые считают, что они располагают первосортным товаром (называя его «лучшее в мире образование»), но потребитель — народ и власть — неразвит и непонятлив, а потому не может/не хочет оценить предложение, предъявить адекватный спрос и «вложиться приоритетно».

В каждой из этих точек зрения есть доля правды, но неправды в каждой из них всё же больше. Перед нами, по сути, два порочных круга: 1) «Для сильной поддержки образования нужна богатая экономика, но последняя может возникнуть только за счёт высокообразованного работника» (и т.д. по кругу); 2) «Просвещение может развиваться только при наличии просвещённого потребителя-заказчика, но он как раз и не просвещён» (и снова по кругу). Однако действительный ход развития истории говорит, что подобные порочные круги всегда размыкаются — и политическими решениями, и просто ходом социальных процессов.

А потому мы полагаем, что на деле главное заключается не в первом и не во втором, а в некоем третьем суждении — а именно, *то образование, которое мы имеем сейчас, само по себе уже не отвечает реальным потребностям развития российской цивилизации и экономики, потребностям людей, и именно поэтому оказывается во многом невостребованным правителями и населением.* И здесь мы возвращаемся к тому, с чего начался данный раздел, — кризис образовательной парадигмы.

Также весьма значимую и, прямо скажем, деструктивную роль играет ещё широко бытующий миф о «лучшем в мире советском образовании», «лучшей в мире советской школе». Вот крайне показательный — в том числе и в силу своей глубокой внутренней противоречивости — фрагмент из майского (2002 г.) интервью¹⁶ председателя Совета Федерации *Сергея Миронова*: «Страну поднимет не сырьё, а интеллект. Сегодня решается, какой будет Россия в XXI веке, каким окажется её место в мире. Нам приходится догонять передовые страны. И потому особенно важно определить, какими ресурсами мы располагаем помимо природных. В век глобальной информации таким конкурентным преимуществом мог бы стать высокий уровень науки, культуры и образования — тех сфер, в которых наша страна имеет несомненные достижения и которые за последние годы пришли в упадок. <...> Я убеждён, что мы не сможем выйти на высокий уровень развития экономики только за счёт продажи сырья. Устойчивый рост возможен лишь в том случае, если экономика будет основываться на высокотехнологичных производствах; если в ней будут работать образованные на современном уровне специалисты; если сложится культурная среда, благоприятная для развития науки и образования. <...> Десять лет назад мы как-то легкомысленно забыли, что наша наука, система образования, культура находятся на высоком уровне по самому «гамбургскому» счёту. И занялись их «реформированием». А ведь речь идёт о тех сферах жизни, которыми мы всегда по праву гордились. <...> И правительство, и парламент, и местные органы власти принимают множество постановлений, решений и законов о поддержке образования, науки, культуры. Тем самым жизненно важные для общества сферы приравняются к иждивенцам, которых надо содержать из милости, и обрекаются на пресловутый «остаточный принцип». <...> Здесь порочен сам термин. Речь должна идти не о поддержке, а о развитии. Установка на поддержку означает топтание на месте, заботу исключительно о выживании. А это значит, что мы будем все больше отставать от передовых стран и сползать в «третий мир». Надо думать не только о распределении мизерных средств из тощего бюджетного кошелька, но и о поиске дополнительных ресурсов».

¹⁶ Аргументы и факты, 2002, 15 мая.

Безусловно верные утверждения С. Миронова о необходимости опережающего развития

образования и науки, плюс к тому чёткая и нетривиальная мысль о порочности идеологии «поддержки» и о невозможности ограничиться только тощим бюджетным кошельком удивительным образом сочетаются с иллюзорной охранительской формулировкой о «самом высоком уровне» нашей системы образования, которой «мы всегда по праву гордились». Действительно, в нашем менталитете, вплоть до подсознательных его глубин, живут слоганы о «лучшем в мире советском балете, хоккее, ВПК и образовании» (а также о «лучшем в мире советском слоне», «советском цирке», «победителях школьных олимпиад» и т.п.).

Между тем факты обратны. В последний год уже Чехия и Индия отказались признавать наши вузовские дипломы. Результаты последнего международного исследования PISA (2001 г.) однозначно показали, что в сфере массового школьного образования (и олимпиады, увы, здесь ни при чём) мы имеем результаты, отводящие нам место в последней пятёрке из 33 обследованных стран. Число подобных примеров можно удесятить. Да и как может быть эффективным и качественным образование, ведущееся стареющими кадрами, на архаичной материальной базе и не менее архаическими методиками, финансирующееся в лучшем случае на четверть-треть от минимальной действительной потребности?

Нынешний образовательный кризис формулируется просто: **жизни нужно одно — школа учит другому**. Жизнь требует, чтобы человек сам умел искать информацию — школа ему преподносит её готовой, только запомни (вызубри). Без уверенного знания компьютера и английского сегодня на приличную работу просто не берут, это уже стало полноправным компонентом элементарной функциональной грамотности — школа же не обеспечивает этим своих подопечных в должной мере.

Жизнь требует способностей работать в команде, понимать людей, вести диалог, — а в школе все сидят молча и в затылок, имея перед собой учебник, задачник и тетрадку. В жизни человеку всё важнее знать свои многочисленные права, уметь их грамотно обосновать и защитить, приобрести навыки правового сознания, а вся система внутришкольной «правовой» жизни строится по феодальной модели «указаний от вышестоящего сеньора» (учитель, директор, начальство).

В мире всё выше растёт ценность индивидуальности, «особости» каждого человека — школа учит всех всему, одинаково, фронтально и невзирая на различия склонностей и интересов. Во всём мире лавинообразно растёт ценность здоровья — школа, как известно уже абсолютно всем, не только не укрепляет здоровье, но вносит очень существенный вклад в его ухудшение.

Интернет взломал информационную закрытость мира и упразднил информационную монополию школы для подростков — школа по-прежнему трогательно считает себя самым главным источником информации и преследует детей (впрочем, безнадежно) за «скачивание» рефератов из Сети.

Возьмём совсем тривиальную вещь — в России сейчас около 20 млн легковых автомобилей в частном владении, уже примерно 1 машина на 2,5 семьи; но всем по умолчанию ясно, что школьная система никак не сможет помочь получить водительские права, это надо будет делать на стороне.

Образно говоря, жизнь пишет Новый завет — школа живёт по Ветхому.

Но *такая* школа не может быть высоко оценена жизнью. И потому глубокое заблуждение коренится в тезисе, который вошёл было у нас в моду несколько лет назад: *«В образовании нет кризиса — есть кризис в финансировании образования»*.

Последовательное отыгрывание подобной позиции приводит к ещё одному глубинному негативному явлению, а именно к растущей внутренней агрессивности и оппозиционности части влиятельных образователей, всё время пытающихся развернуть нашу образовательную политику в «левую перспективу», то и дело противопоставляя её так называемому «либеральному» правительственному курсу. Нет сомнения, что подобные ориентации имеют под собой объективную социально-психологическую почву в массовом образовательном сообществе. Как недавно удачно высказался Лев Яковсон, «нынешнее образование, оказавшееся брошенным и государством, и обществом, можно сравнить с какой-нибудь эмигрантской

общиной в Америке. Психология такая: раз окружающий мир к нам так неласков, мы ему ответим тем же»¹⁷.

¹⁷ Готовим безработных. Время МН, 2002, 30 июля, № 131.

Но вот 1 сентября 2000 года В. Путин в деревне Кузькино Самарской области зашёл в класс сельской школы и увидел на парте учебник биологии, открыл наугад страницу, прочёл задание: «Укажите 10 отличий нервной системы дождевого червя от нервной системы ланцетника». Ни В. Путин, ни сопровождавший его министр образования, ни губернатор области, ни начальник областного Департамента образования — никто не смог ответить на вопрос, жёстко требуемый с каждого российского семиклассника. И тогда же В. Путин отложил в сторону учебник с ланцетником и заявил: «Мы вложим в следующем году миллиард федеральных рублей в компьютеризацию сельских школ». Событие, на мой взгляд, более чем важное, оно глубоко символично. Альтернатива «**Ланцетник или компьютер?**» является знаковой для всей проблематики состояния и развития парадигмы образования и модели российской школы¹⁸.

¹⁸ Столь же знаковым фактом является то, что фактически первая крупная масштабная инициатива российского бизнеса в сфере школьного образования — ЮКОС — оказалась направлена именно на приобщение учителей к Интернету («Федерация Интернет-образования»).

Итак, по нашему мнению, причины и симптомы отмирания традиционной школьной парадигмы очевидны. Одним из таких симптомов — не самым глубинным, но зато вполне доходчивым — является сложившаяся *полная и неизбывная нищета* российской школы. Пока что нет никаких, даже самых эфемерных, признаков исчезновения этой общесистемной нищеты¹⁹.

¹⁹ Очевидно, скажем, что пресловутое повышение зарплаты учителей (в 2001 г., для нижних разрядов ЕТС — в 1,89 раза) никак не меняет ситуацию этой хронической и системной нищеты. Кто захочет увидеть и продумать на феноменологически ясном примере, что значит преодоление нищеты в каком-либо секторе российской жизни, может, например, сравнить наши аптеки начала 90-х годов и сейчас. Для этого надо просто посетить наугад взятые 5 аптек в Москве и по одной в любом из 10 российских городов с населением от 100 000 до четверти-, полумиллиона. Ничего подобного, по очевидности изменений интерьеров и ассортимента предложения в школьной системе близко нет и не предвидится.

Факт школьной нищеты: реликт коммунизма

Причины нищеты школы, повторяем, лежат вовсе не в «непросвещённости правителей» (президента, премьер-министра, пресловутых Грефа, Чубайса или Кудрина и т.п.), которые якобы не поднялись на достаточную интеллектуальную высоту, дабы распознать «приоритетность образования» и вкладывать в неё всё большие, и большие, и ещё большие деньги. Правители, на мой взгляд, нынче достаточно вменяемые. И именно поэтому — *note bene* — они и не ведут политики, направленной на неэффективное расходование больших денег.

Не столько точным рациональным расчётом (коего нет), но политической и управленческой интуицией они ощущают, что направлять всё большие объёмы денег в *нынешнюю* образовательную систему есть дело бессмысленное. И дело не изменится от простого *переименования вещей*, если, например, расходование денег на образование, затраты на него вдруг просто *переименовать* в «инвестирование» (в будущее, в человеческий капитал, в детство и юношество, и проч.).

Кроме того, есть и другая, ещё более тяжёлая сторона проблемы. А именно, у «правителей» (бюджетораспределителей) денег существенно меньше, чем у населения. Это явствует, например, из данных следующей таблицы (данные на 2001 г.)²⁰.

| Для России, на 2001 г. | Млрд руб. | Пропорции |
|--------------------------|-----------|-----------|
| ВВП | 9000 | 100% ВВП |
| Консолидированный бюджет | 2400 | 27% ВВП |

| | | |
|----------------------------------|------|---|
| Федеральный бюджет | 1325 | 15% ВВП / 55% консолидированного бюджета |
| Бюджетные расходы на образование | 285 | 3,2% ВВП / 12% консолидированного бюджета |
| В том числе | | |
| — в федеральном бюджете | 55 | 4,1% федерального бюджета |
| — в территориальных бюджетах | 230 | 21% в территориальных бюджетах |

²⁰ Округлённые данные, по кн.: Межбюджетные отношения в российском образовании: Проблемы модернизации / Под рук. Л. Якобсона. М.: ИРО ГУ-ВШЭ, 2002 (С. 16–18).

Отсюда следует несколько кратких, но принципиальных выводов.

Во-первых, объёмы средств, обращающихся в бюджетной системе страны, составляют лишь порядка 1/4 от ВВП. И сегодня вся экономическая политика строится на понятном стремлении к росту ВВП, но этот рост не должен — и не может — сопровождаться значительным опережающим ростом бюджета (ср. с известным тезисом «Рост экономики за счёт снижения налогового бремени»). То есть и сегодня, и в будущем *у людей денег будет всё больше, чем у государства*.

Во-вторых, для школьного образования важна именно картина территориальных бюджетов, а в части расходов на образование они дошли до значения порядка 21–22%, и нет никаких оснований ожидать их качественного роста. Хотя разброс значений этой величины от региона к региону колеблется от 6% до 43% (!), в целом здесь не нужно иметь особых иллюзий, ибо корреляционный анализ трезво убеждает в наличии чёткой тенденции: *чем выше уровень доходов субъекта Федерации на одного жителя, тем ниже доля расходов на образование на одного учащегося (школьника)*²¹.

²¹ Там же. С. 238.

Но вся привычная логика и политика, всё законодательство, практика и привычки непреклонно оставляют наше образование²² только и исключительно в бюджетном секторе. «*Бюджет, только бюджет, ничего, кроме бюджета*» — вот кредо и клятва нашей школьной образовательной политики²³. Прибегнем к метафоре. Человек хочет пить — и в километре от него есть парк, где обильно текут ручейки и повсюду продают пиво и квас; но его упорно заставляют пребывать в некоем замкнутом «биотопе пустыни», за забором, где нет ни родников, ни рек, ни продажи прохладительных напитков, один песок под ногами да фляжка несвежей воды, 300 граммов в сутки (~ \$10 в месяц на ученика; посметно или по нормативу, — вопрос, имеющий некоторое значение, но решающей роли он не играет).

²² Школьное. В вузовском секторе всё давно иначе — начиная от замечательных тонкостей 43-й статьи Конституции и особого закона «О высшем и послевузовском образовании», вплоть до сложившейся 10-летней практики и до уже возникших и пущенных в правительственный эксперимент перспективных идей ГИФО. Снова оговорим, вся данная работа посвящена именно общему (школьному) образованию.

²³ Если бы такое кредо господствовало, — продолжим уже упомянутую аналогию, — в аптечной сфере, то мы, конечно же, не увидели бы нынешних вполне приличных, отремонтированных аптек с весьма неплохим ассортиментом отечественных и импортных лекарств.

И если нам скажут, что образование есть главнейшее, необходимейшее благо для человека и что государство должно предоставить его каждому, причём только за «общие», public (бюджетные) деньги, то можно спросить: а жильё? а здоровье? а медикаменты?

Более того: а продукты питания? Это же просто элементарное основание физической жизни человека. Но даже во все советские годы, за исключением пары лет военного коммунизма, даже в Сев. Корее и Кампучии, при наличии всяческих госдотаций на продукты и на сельское хозяйство, никому всё же не приходило в голову выдавать продукты людям бесплатно (то есть финансировать их исключительно за счёт бюджета). Ибо всякому ясно, что полностью изъять составляющую частных, «живых» денег из сферы производства и оборота продуктов питания есть синоним смертного приговора сельскому хозяйству и пищевой про-

мышленности. Так что на деле разница, похоже, лишь в том, что смертный приговор системе школьного образования — в отличие от пищевой промышленности — мало кого волнует.