

## Проблемы отечественного образования в историческом контексте

*Георгий Леонидович Ильин,*

*профессор МПГУ, МГГУ, доктор педагогических наук, gor-946@yandex.ru*

• цель образования • отчуждение • ленинские принципы • аналогия образовательных ситуаций • национальная идея • экономический императив •

Современное мировое сообщество переживает глубокие и достаточно скоротечные изменения. Эти изменения затрагивают и сферу отечественного образования, в которой происходят процессы и позитивного, и негативного характера. Если первые могут только радовать, то вторые требуют принятия решений и действий по их устранению. Однако оценка этих процессов представляет собой сложную задачу.

С одной стороны, несомненно, что интенсивное развитие научной и технической мысли в последние столетия, масштабность научно-технического прогресса обусловлены успехами в образовании благодаря его доступности и массовости. К концу 80-х у нас в стране был достигнут уровень почти полной грамотности (неграмотность в соответствии с данными ЮНЕСКО 1990 года составляла: 2,0% — бывший СССР, 1,3% — Российская Федерация).

С другой стороны, столь же несомненно отставание темпов изменений в образовании от темпов научно-технического развития — отсюда ощущение хронического кризиса, переживаемого образованием, несмотря на проводимые реформы. При этом складывается впечатление, что инерционность, малая подвижность образования связана именно с массовостью и доступностью, иными словами — достоинства образования оборачиваются его недостатками.

В связи с этим осознаются важнейшие вопросы, которые нуждаются в разъяснении, которые существуют постоянно и обостряются особенно в кризисные моменты, — это

вопросы о том, что же такое образование в современном обществе, насколько оно необходимо, стоит ли оно затрачиваемых усилий, как со стороны учащихся, так и со стороны государства, насколько оно эффективно, почему падает качество и престижность многих видов образования в настоящее время и понадобится ли оно в будущем, наконец, если понадобится, то каким оно будет?

### Потеря цели отечественного образования

Отечественная система образования не является исключением в ряду других систем образования. События последних десятилетий — хорошее подтверждение тому положению, что всякая система образования является частью общества и, следовательно, проблемы системы образования непосредственно связаны с проблемами общества, в которое она входит. Судьба реформы советской школы, которая буксовала со времени начала проведения (1984 г.), непосредственно определялась застоем в общественной жизни и неопределённостью перспектив общественного развития. Вместе с тем, в свете тех же событий стало совершенно ясно, что реформа образования невозможна без реформы всей общественной системы, без изменения её экономических, политических и нравственно-правовых принципов. Тем самым назревающие и происходящие изменения в системе отечественного образования являются как никогда глубокими, затрагивающими самые

основы представлений о том, что такое образование в современном обществе.

Осмысление современных проблем отечественного образования необходимо вести в контексте изменений, происходящих во всём мировом сообществе. Но прежде чем начать осваивать общечеловеческий опыт в области образования, необходимо яснее понять своеобразие того положения, в котором находится страна в настоящее время, и осмыслить итоги огромного социального эксперимента, беспрецедентного по масштабам, который проводился на шестой части земной поверхности. В области образования сделать это было бы не менее поучительно, чем в области экономической, политической или военной.

Основную цель этого эксперимента в области образования можно определить так, как она формулировалась изначально — воспитание нового человека, работника коммунистического общества. Была ли достигнута эта цель? Если и нельзя утверждать со всей определённостью, что была, то, во всяком случае, следует согласиться: для её достижения сделано очень многое. И в особенности свой весомый вклад в дело достижения этой цели внесла система образования. Поясним это утверждение.

Что такое «новый человек»? Это человек с новой — коммунистической — моралью и принципами поведения. К ним, среди прочих, прежде всего, относится категорическое неприятие частной собственности, примат государственных интересов над интересами личности, идеи социального равенства и социальной справедливости. О том, насколько глубоко эти идеи укоренились в общественном сознании, свидетельствует медлительность «перестройки», «реформирования», «модернизации» образования, предполагающих если не полный отказ от них, то хотя бы отказ в качестве бесспорных и единственно вер-

ных. И это при том, что ни о какой реализации этих принципов ни на каком из этапов предшествующего развития общества говорить не приходится. Раз-

ве что литература соцреализма давала образцы для подражания, в реальной же жизни наблюдалось почти повсеместное их извращение, забвение и игнорирование.

И тем не менее, а может быть, именно в силу того, что эти идеи никогда не были осуществлены, они сохраняют свою привлекательность для довольно значительных групп населения. Можно объяснить эту привязанность к коммунистическим идеям свойствами национального характера<sup>1</sup> или особенностями исторического развития страны, однако, несомненно одно, а именно — ведущая роль образования в решении задачи внедрения и утверждения в общественном сознании коммунистических идеалов, служивших основой мировоззрения, миропонимания и нравственного поведения. Констатация этого факта означает признание высокой эффективности отечественной системы образования. К сходному выводу несколько иным путём приходят и другие авторы<sup>2</sup>.

Но тем драматичнее происходящее ныне понимание того положения, что «новый человек» очутился в стороне от основной магистрали мирового исторического развития, был воспитан вопреки «общечеловеческим ценностям» западной цивилизации и оказался оторванным от собственных исторических корней, противопоставлен представителям иных общественных устройств. Тип людей, которых формировало наше образование, получился как бы исторически ненужным, невостребованным, неактуальным. Главное свидетельство этого положения — отчуждение личности от государства и общества, небывалое по масштабу и глубине. Именно в этом одна из основных причин кризиса в образовании, падения интереса к получаемым знаниям и снижения качества образования.

*Итак, цель отечественного образования — воспитание «нового человека», «работника коммунистического общества» — оказалась под сомнением. Но ведь цель — это если не системообразующий, то, во всяком случае, смыслообразующий фактор нашей системы образования. Сомнение в конечной цели обесмысливает систему образования. Без представления о будущем она не может функционировать.*

<sup>1</sup> Бердяев Н. Судьбы России. М.: Советский писатель, 1990.

<sup>2</sup> Рубцов А.В. Инерция структуры или инерция сознания? (Содержательные аспекты реформы образования) // Культура, образование, развитие индивида. М., 1990. С. 94–104.

### Реставрация ленинских принципов управления школьным образованием

Как реакция на происходившие изменения в отечественном образовании, особый интерес представляют идеи, изложенные группой авторов-единомышленников в сборнике с примечательным названием «Новое педагогическое мышление». В ней, по словам редактора, академика А.В. Петровского, «речь идёт о перестройке основных подходов к конструированию педагогической системы школьного, дошкольного и послешкольного образования, о пересмотре системы ценностей и приоритетов в образовательной политике, об устранении стереотипов, укрепившихся в педагогической теории, о развенчании мифов, о снятии ярлыков в истории педагогики и школы»<sup>3</sup>.

А.В. Петровский особо выделяет, по-видимому, суть нового педагогического мышления — «оно даёт... возможность видеть современную школу не только такой, какой она должна быть — подобными отлакированными картинками переполнены учебники и научные труды по педагогике, но и такой, какая она есть, отметая попытки выдавать желаемое за действительное».

Заметим сразу же, что признание необходимости видеть школу такой, какая она есть в действительности, не освобождает нас от необходимости представлять, какой она должна быть, хотя бы потому, что оставаться такой, какая есть, она, конечно же, не должна. Поэтому следует освободиться от существующих представлений о должном и вырабатывать иные, более реалистичные, учитывая не только существующее состояние школы, но и будущее, к которому следует стремиться.

Какие же новые представления описываются в книге? Внимательный анализ обнаруживает, что под новым педагогическим мышлением авторы в основном понимают хорошо забытые старые, а именно — ленинские принципы социалистической школы. «В годы застоя произошло выхолащивание их подлинной глубины и значимости, приведшее к появлению того педагогического мышления, которое сейчас необходимо настойчиво преодолевать, возвращаясь тем самым к исходным положениям после-

революционной Декларации о школе»<sup>4</sup>. Автор данной цитаты связывает кризис школы с годами застоя, другие авторы относят причину к более дальним, 1930–1950-м годам и называют в качестве таковой «административно-командное управление школой и субъективистские установки в интерпретации ленинских принципов»<sup>5</sup>. Но и те, и другие едины в убеждении, что выход из создавшегося положения только один — «кардинальное, революционное обновление школьной политики и самой школы на основе ленинских принципов в их современном понимании»<sup>6</sup>.

Говоря о хорошо известных ленинских принципах единой трудовой школы, авторы названного сборника отмечают, прежде всего, демократизм, с которым связывают бесплатность, доступность, светскость, обязательность для определённых возрастных групп; затем — многообразие типов школ и вариативность содержания образования; наконец, характер управления с элементами самоуправления. Описывая принцип единства, особо отмечают, помимо неразрывной преемственности разных ступеней школы, многообразие учебных заведений на каждой ступени, объединённых единством цели, — точно так же, говоря о трудовом начале как ведущем факторе развития личности на всех ступенях школы, подчёркивают, что труд должен носить не ремесленный, но политехнический характер.

Цель нового проекта школы — «внести в школу больше социализма». «Больше социализма в школе — это очищение её от педагогического авторитаризма, возрождение демократических традиций, гуманистических целей и идеалов, ленинских принципов, ленинского духа советской школы»<sup>7</sup>. Иначе говоря, предлагается, взяв за основу проект реформы школы, созданный около столетия тому назад, реализовать его в нынешних условиях.

Нет, разумеется, ничего предосудительного в том, чтобы обращаться к про-

<sup>3</sup> Петровский А.В. Предисловие к книге: Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 3–4.

<sup>4</sup> Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления //Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 64.

<sup>5</sup> Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М.: Интерпракс, 1994. С. 37–38.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

шлому за опытом и образцами решений. Но прежде, чем использовать этот опыт, необходимо ответить на некоторые неизбежно возникающие вопросы, выяснить, как сказал Пушкин, — «не устарела ль старина иль старым бредит новизна?».

Начнём с того, что не вполне убедительны упреки в искажённой и догматизированной интерпретации ленинских принципов школьной политики. Ведь то, что предлагается, является очередной интерпретацией этих принципов, и сейчас невозможно утверждать, что уж она-то не будет ни «искажённой», ни «догматизированной субъективистскими установками».

Далее, достаточно ли хорошо мы сегодня понимаем, почему «реализация ленинских принципов оказалась невозможной в конце двадцатых годов», столь ли невозможной она была, и так ли уж похожа нынешняя ситуация на историческую ситуацию в сфере образования в начале века?

Затем, почему мы вновь обращаемся к ленинским принципам, если они разрабатывались для страны, основное население которой было неграмотным или малограмотным, тогда как нынешняя реформа проходит в стране всеобщей грамотности? Неужели это обстоятельство ничего не меняет в условиях задач, решавшихся в начале века и решаемых ныне?

Следующий вопрос. Связывая будущее школы с нереализованными идеалами большевиков, не впадаем ли мы в зависимость от очередной политической кампании, когда, критикуя недостатки школы, выделяем, в основном, политические аспекты и предлагаем изменения, которые также носят политический характер или непосредственно связаны с политическими принципами — демократизацией, самоуправлением, гласностью? Даже гуманизация и гуманитаризация образования, казалось бы, «общечеловеческие проблемы», и те толкуются в свете актуального политического момента, противопоставляясь «бездумию административно-командной системы», то есть связываются с конкретной формой политического строя.

Наконец, почему всё время речь идёт только о ленинских принципах школьной поли-

тики, ведь программа реформы образования разрабатывалась не только Лениным и даже не только большевиками? Она была продуктом передовой учительской мысли, в частности, продуктом деятельности Всероссийского Союза учителей (ВУС), основные положения программы которого повторяла программа большевиков.

Для разрешения всех этих вопросов рассмотрим «ленинские принципы» единой трудовой школы в том историческом контексте, когда они утверждались как программа развития образования, и выясним степень их соответствия условиям, в которых находилось отечественное образование в конце 80-х годов.

Обращение к истории отечественного образования даёт богатый материал для размышлений, аналогий и сопоставлений. Первое, что бросается в глаза, — это постоянство многих проблем, их возобновление, воспроизводство в ходе общественной жизни, какой бы исторический период мы ни взяли.

Возьмём для примера проблему положения учителя в обществе, то есть его общественный статус. Вот высказывание современника об учителе. *«Если бы вы знали, как необходим русской деревне хороший, умный, образованный учитель! У нас в России его необходимо поставить в какие-то особенные условия, и это нужно сделать скорее, если мы понимаем, что без широкого образования народа государство развалится, как дом, сложенный из плохо обожженного кирпича! Учитель должен быть артистом, художником, горячо влюблённым в своё дело, а у нас это чернорабочий, плохо образованный человек, который идёт учить ребят в деревню с той же охотой, с какой пошёл бы в ссылку. Он голоден, забит, запуган возможностью потерять кусок хлеба. А нужно, чтобы мужики признавали в нём силу, достойную внимания и уважения, чтобы никто не смел орать на него... унижать его личность, как это делают у нас все: урядник, богатый лавочник, поп, становой, попечитель школы, старшина и тот чиновник, который носит звание инспектора школ, но заботится не о лучшей постановке образования, а только о тщательном исполнении циркуляров округа. Нелепо же платить гроши человеку, который призван воспитывать народ, — вы понимаете? — воспитывать*

*народ! Нельзя же допускать, чтобы этот человек ходил в лохмотьях, дрожал от холода в сырых дырявых школах, угорал, простужался, наживал себе к тридцати годам ларингит, ревматизм, туберкулёз... ведь это же стыдно нам!»*

Всё это было высказано более ста лет тому назад Чеховым в беседе с Горьким<sup>8</sup>. Но во всём этом легко узнаётся и наша нынешняя действительность, стоит только урядника, лавочника, попа и инспектора школ заменить соответствующими фигурами нашего времени. За подтверждением не надо далеко ходить — достаточно прочесть стенограмму съезда учителей, состоявшегося в декабре 1988 г. Та же тоска об умном, образованном учителе — артисте, художнике, влюблённом в своё дело, то же нежелание выпускников училищ и вузов ехать в сельскую школу, та же зависимость учителя от местных властей и собственного начальства, та же казенная квартира и «сырая дырявая школа». К этому следует добавить из событий недавнего времени забастовки учителей, не получающих зарплату в течение полугода и более.

Можно возразить, что подобно тому, как чеховская школа была сметена социальной революцией, придавшей учителю статус подлинного воспитателя народа, в результате чего полуграмотная Россия стала страной общего среднего образования, точно так же нынешняя школа сменится новой, отвечающей требованиям современной общественной жизни, в результате проводимых в стране политических и экономических преобразований.

Убеждение в аналогичности перестройки и преобразований общества после Октябрьской революции является, как уже отмечалось, весьма распространённым. Бедственное положение школы объясняется тем, что в 30-е годы произошло изменение намеченного курса — вместо придания школе максимума самостоятельности началось её государствление.

Из этого убеждения следует, во-первых, что идеи Октября, связанные с реформой школы, были в дальнейшем преданы забвению по мере того, как укреплялось и развивалось государственное устройство, основанное на административно-командных ме-

тодах управления; во-вторых, что теперь, в наши дни, необходимо вновь вернуться к тем идеям, не получившим должного признания и распространения в практике народного образования.

Так ли это? Действительно ли идеи революционного преобразования школы, выдвинутые большевиками в конце 10-х — начале 20-х годов были извращены и отброшены в ходе последовавшей затем трансформации основных революционных идей и положений?

Внимательное изучение большевистской программы в области образования показывает, что хотя был выбран, может быть, не лучший путь, который был возможен, тем не менее в развитии советской школы были реализованы, в той или иной степени, все те принципы, которые были вписаны в большевистскую программу реформы школы после революции и изложены в «Азбуке коммунизма», книге, многие годы служившей учебником политической грамоты<sup>9</sup>.

Как и предполагалось, обучение в школе стало обязательным, бесплатным и равным для всех. Школа стала единой и в плане совместного обучения учащихся разного пола, и в плане преемственности программ различных ступеней обучения, и в плане уничтожения сословного деления школ. Наконец, школа стала трудовой, то есть обучение и воспитание так или иначе были соединены с трудом.

Заметим, что сословное, а тем более классовое, равенство оставалось не более чем декларацией весь довоенный (до 1941 года) период: поступить в школу, как начальную, так и высшую, официально было легче, имея пролетарское или крестьянское происхождение, в противовес дворянскому, мещанскому, купеческому или духовному. Классовые привилегии (льготы при поступлении как в вуз, так и, в особенности, на подготовительное отделение) сохранялись даже в 1985 году, после объявления в Конституции 1977 года о всенародном государстве<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Горький М. Литературные портреты. М., 1963.

<sup>9</sup> Бухарин Н., Преображенский Е. Азбука коммунизма. М., 1920.

<sup>10</sup> Татур Ю.Г. Высшее образование в России в XX веке (антропоцентрический взгляд): вчера... сегодня... завтра... М.: Логос, 1994. 64 с.

Отметим, что среди всех перечисленных принципов основным, центральным, опорным является положение о единстве школы. *Единая* — означает *одна, одинаковая для всех*. Из единства школы выводятся все остальные принципы — обязательность, равенство, всеобщность, все учащиеся получают равную сумму знаний. Положение о единстве школы — это условие стирания различий между учащимися.

Далее, единство школы — это идеологическое единство всех работников системы народного образования. *«Число коммунистов среди учителей, как и среди всех вообще специалистов, составляет незначительное меньшинство. Число противников коммунизма значительно больше. Больше всего чиновнически настроенных работников, готовых служить всякому режиму, руководствуясь всякими программами. Отсюда одна из задач большевистской партии — мобилизовать все лучшие элементы учительской среды и путём усиленной работы среди них создать из них кадры коммунистических работников»*<sup>11</sup>.

Наконец, единство школы — это единство школы и государства, непосредственным исполнителем политики которого выступает школа в качестве *«орудия коммунистического воспитания и просвещения»*. Огосударствление школы — необходимое условие реализации концепции единой трудовой школы.

Оставим пока в стороне вопрос о том, насколько успешной была реализация всех этих принципов. Хотелось бы обратить внимание на другое, а именно на то, что все эти принципы, объединённые положением о единстве школы, плохо согласуются с современными тенденциями демократизации, самоуправления школы, диверсификации учебных программ и методов обучения. Эта противоположность, если её осознать, означает, что надо говорить о чём-то одном — либо о принципах единой государственной школы, либо о принципах школы самоуправляющейся.

Чтобы показать, что указанная противоположность не надумана, приведём ещё одну цитату

<sup>11</sup> Бухарин Н., Преображенский Е. Азбука коммунизма. М., 1920.

<sup>12</sup> Там же.

из уже упомянутой работы: *«Как очевидно каждому читателю, единая школа не только представляет идеал для каждого передового педагога, но единственно возможный тип школы в социалистическом, т. е. внеклассовом или стремящемся превратиться во внеклассовое, обществе. Осуществить единую школу может только социализм, хотя желательность такого типа школы выдвинули ещё педагоги буржуазного общества»*<sup>12</sup>.

Таким образом, для создателей концепции единой трудовой школы альтернативы этому идеалу нет. Вот почему уход от этого идеала и поиск иного, каким, несомненно, является проект самоуправляющейся школы, о котором мечтают современные ленинцы, наводит на серьёзные размышления. Ведь речь идёт о самых основах системы народного образования, заложенных Октябрём.

Может быть, новый проект вовсе не исключает прежний идеал, может быть, он лишь дополняет его в изменившихся общественных условиях в соответствии с новыми общественными потребностями или даже выступает наравне с ним в соответствии с новыми представлениями о плюрализме идей, то есть если раньше утверждался «единственно возможный тип школы в социалистическом обществе», то теперь оказываются возможными различные типы школы? Иначе говоря, вопрос ставится так: насколько совместимы эти два варианта, а если нет, то какой из них отвечает образовательным запросам социалистического общества?

Не следует «закрывать глаза» на то, что именно здесь, при определении отношения к этому вопросу, проходило основное разделение между представителями различных направлений общественной жизни, связанной с судьбой школы. В единой школе многие видят идеал, которого пока не удалось достичь, но который остаётся желанным. Для других единая школа — идеал, изживший себя, не жизненный, представляющий собой продукт идеи нивеляторского коммунизма.

Прежде чем двигаться дальше, подведём предварительные итоги. Первое — концепция единой школы возникла задолго до ого-

сударствления школы. Второе — единая школа представлялась, а позднее утверждалась как единственно возможный тип школы социалистического общества. Третье — концепция единой школы не сводима, более того, несовместима с концепцией самоуправляющейся школы.

Если исходить из высказываний сторонников того и иного типа школы, то ни о какой совместимости не может быть и речи. Для сторонников единой трудовой школы, как уже отмечалось выше, это единственно возможный тип школы. И всё дальнейшее развитие исторических событий после Октября свидетельствует о том, что это убеждение последовательно проводилось в жизнь, и тем успешнее, чем сильнее становилось государство. Уже к 1932 году завершилась централизация учебных программ и методических указаний, в том же году студенты были выведены из органов управления вузом.

С другой стороны, сторонники самоуправляющейся школы, объединённые идеями педагогики сотрудничества (Концепция ОСО, 1988) не менее непримиримо настроены по отношению к традиционной, именуемой *авторитарной*, школе, которая сформировалась на основе именно концепции единой школы. В её разрушении они видят основное условие дальнейшего развития системы образования. Сомнению подвергаются едва ли не все принципы единой школы. Весьма характерными являются призывы к формированию и воспитанию элиты учащихся (цвета и надежды страны) — идея, совершенно невозможная ранее, полностью опровергающая традиции единой школы.

Однако к поиску компромисса вынуждает самый факт сосуществования различных или даже противоположных точек зрения.

*Если попытаться из имеющегося исторического опыта советской власти извлечь подсказку в нынешней ситуации, то вывод может быть один: необходимо избегать ригористичности и непримиримости к взглядам идейных противников, поскольку именно утверждение единственности единой школы было одной из причин, обусловивших кризис нынешней школы.*

### Анализ исторических образовательных ситуаций

Ставший ныне не только возможным, но и необходимым плюрализм взглядов и представлений означает не только право каждого иметь собственную точку зрения, но и признание каждым права других иметь своё мнение. Поэтому если не может выступать в качестве единственно возможной концепция единой школы, то точно так же не может претендовать на единственность концепция самоуправляющейся школы.

Для определения отношения к концепции единой трудовой школы важно понять, почему большевики, едва придя к власти, тотчас объявили в своей программе реформы школы о необходимости и единственности этой концепции. Причём следует иметь в виду, что Ленин, одобрявший эту концепцию, как и всю «Азбуку коммунизма», в которой она была изложена, прекрасно знал положение школы и возможности её развития, будучи сыном инспектора школ и автором множества статей об образовании в царской России.

Нам представляется, что причиной стремления к единой централизованной школьной системе послужило положение земских школ, явившихся своеобразной жертвой деятельности органов местного самоуправления, какими были земства. Как известно, земства возникли в результате либеральной реформы 1864 г. «*Земство — местное самоуправление, введённое «Положением о земских губернских и уездных учреждениях» 1 января 1864 г. для заведывания местным хозяйством, находившимся до этого времени в ведении различных правительственных учреждений, с участием представителей сословий. Введение земства было одной из буржуазных реформ 60-х годов, имевших целью приспособить самодержавно-полицейский строй России, сохраняя его классовую дворянско-помещичью сущность, к потребностям капиталистического развития»*<sup>13</sup>.

Земства ведали просвещением, здравоохранением, дорожным строительством на основе средств, полученных в результате обложения населения уезда, губернии де-нежным или нату-

<sup>13</sup> Большая советская энциклопедия. М., 1933. Т. 26. Ст. «Земство».

ральным налогом. Можно сказать, земства выполняли функции нынешних местных советов. Приведённые в начале главы слова А.П. Чехова относятся именно к земской школе, они как нельзя более выразительно рисуют и надежды, которые с ней связывались, и её действительное состояние. Жалкое состояние земской школы определялось довольно бесправным положением самих земств, скудостью их финансовых и материальных возможностей.

И вот, объявляя программу развития образования в стране, большевики, вместо того чтобы развивать школу на сложившихся принципах самоуправления силами местных советов на основе декретов Советской власти, заявляют о необходимости создания единой школы, вся деятельность которой подчинена единым правилам и регламентируется центром.

Конечно, в этом выборе пути развития школы решающую роль сыграли политические мотивы — в земствах у большевиков не было классовой опоры, и потому предоставление самоуправления земской школе было политически рискованным, более того, опасным делом.

И всё же не менее важным следует признать, по-видимому, достаточно широко распространённое убеждение общественности, на которое опирались большевики, в том, что земские школы, находясь на содержании местных властей, вряд ли сумеют выбраться из своего незавидного положения, и лишь мощные государственные субсидии смогут дать им новую жизнь. Когда уже при Советской власти в период НЭПа произошёл временный переход на местное финансирование школ, это привело к сокращению их численности<sup>14</sup>.

Однако новая жизнь под опекой государства предполагала и совершенно определённое новое назначение. Во-первых, школы становились «орудием коммунистического воспитания и просвещения» — «в области

*мушкетерской школы коммунистическая школа должна произвести такое разрушение буржуазного общества и его экспроприацию, какую в*

*области экономической Советская власть произвела национализацией орудий производства». Во-вторых, школа становилась «кузницей кадров» для производства. «В коммунистическом обществе с его стремительным прогрессом техники будут неизбежны огромные и быстрые переброски рабочих сил из одних отраслей производства в другие... Лишь единая трудовая школа может подготовить кадры таких работников, которые смогут выполнять различные функции в коммунистическом обществе»<sup>15</sup>. Только такая школа была нужна государству, поставившему целью строительство коммунистического общества.*

Таков был исторический контекст, когда решалась задача выбора пути развития школы. Можно видеть, что утверждение единственности концепции единой школы было обусловлено и исторически, и политически, и экономически.

Итак, можно констатировать, что вначале идея самоуправления, а затем идея государственного управления школой последовательно приводили школу к весьма сходным состояниям. Именно этот исторический факт убедительнейшим образом свидетельствует об ограниченности каждой из этих отдельно взятых идей, ограниченности, которая выступает тем отчётливее, чем настойчивее одна идея проводится в жизнь в ущерб другой, ограниченности, выявляемой историческими условиями.

Вместе с тем, проведённый анализ свидетельствует против аналогии исторических ситуаций — послеоктябрьской и «перестроечной» — в плане развития системы образования на основе ленинских принципов. Можно указать ряд существенных различий.

Первое кардинальное различие названных исторических ситуаций состоит в том, что если после Октября исходным состоянием в сфере образования была школа, существующая в значительной степени на средства местных властей, то в недалекое время, напротив, исходным состоянием являлась школа, находящаяся на полном государственном обеспечении.

Второе кардинальное различие двух названных ситуаций состоит в том, что если

<sup>14</sup> Большая советская энциклопедия. М., 1934. Т. 62. Ст. «Школа».

<sup>15</sup> Бухарин Н., Преображенский Е. Азбука коммунизма. М., 1920.

после Октября в развитии и усилении государства видели необходимое условие существования и выживания нового общества и вместе с ним школы, то в «перестроечной» ситуации дальнейшее усиление государства, понимаемое как централизация власти, может привести то же самое общество и его школу к полному развалу.

Но было бы неверно думать, что государство, как главное препятствие на пути к самоуправлению, исчезнет или разрушится. Государства не исчезают, но лишь сменяют друг друга. Октябрьская революция — это смена одного типа государственности другим. Точно так же нынешняя «перестройка», которую тоже принято называть революционной, представляет собой поиск новой формы государственности. Именно поэтому идеи и принципы единой школы, непосредственно связанные с идеей государства, то есть централизованного управления, не могут исчезнуть и всегда будут находить сторонников.

Но, с другой стороны, точно так же было бы неверно думать, что идеи единой школы остаются вне критики. Уже достаточно давно стала реальностью школа, потерявшая обязательность, равенство, всеобщность, как принципы деятельности. Налицо — происходящая дифференциация в области подчинения государству (государственные и негосударственные учебные учреждения). О равенстве образования для всех в том смысле, как о том писалось в 1919 г., т. е. как об «уничтожении всяких привилегий в воспитании и образовании для отдельных групп населения», можно говорить только иронически. И эти процессы продолжают усиливаться.

Основываясь на проведённом анализе, можно утверждать, что дальнейшее развитие народного образования не может быть современной реализацией принципов послеоктябрьской программы реформы образования, другими словами, что нынешняя программа развития образования должна необходимым образом отличаться от программы тех лет. Программа единой трудовой школы отработана, реализована, воплощена в жизнь, так или иначе, успешно или не вполне, но она выполнена. И теперь нужен не возврат к её исходным принципам и положениям, а выработка принципов и по-

ложений с учётом новых задач, стоящих перед обществом, с учётом новых исторических, политических и экономических условий.

Если же искать аналогии в отечественной истории, то более всего для этого подходит период, начинающийся с 60-х годов XIX столетия, с его стремлением к самоуправлению, демократизацией, участием общественности в решении социальных проблем. Этот период в интересующем нас плане характеризуется *«конфликтом между правительством и земством, который красной нитью проходит через всю земскую историю и который чрезвычайно тормозил естественное развитие земской деятельности»*<sup>16</sup>.

Этот конфликт между местной и центральной властью (региональной и федеральной), характерный для всей отечественной истории образования, является органическим свойством любой государственной системы. Развитие образования зависит от того, насколько успешно этот конфликт решается в тот или иной исторический период. И дальнейшее развитие нынешней системы образования определяется тем же — успешностью сочетания общегосударственных и местных интересов.

Уточним: негативен не сам конфликт, а попытки свести его решение к победе одной из сторон. Так, если в начале века увлечение общества идеями самоуправления в образовании способствовало полному развалу Российской империи, то в наши недавние дни увлечение идеей государственности в образовании способствовало нынешнему кризису советского государства.

Другими словами, негативен не самый конфликт, а способ его разрешения. Конфликт же — движущая сила развития образования, во всяком случае, российского. Обращаясь к истории, можно обнаружить не только конфликт, но и закономерность в чередовании способов его разрешения. Так, либерализм в области просвещения периода правления Александра I сменяется жёстким николаевским режимом, этот, в свою очередь, — возвращением к

<sup>16</sup> Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 82 т. и 4 доп. т. М.: Терра, 2001.

либерализму «времени великих реформ» Александра II, с последующей реакцией конца его правления и царствования Александра III и, наконец, неразберихой правления и утратой власти последним царём, Николаем II<sup>17</sup>.

Если принять во внимание установленную закономерность чередования способов разрешения конфликта между местной и центральной властью, то в текущий исторический период следует ожидать после либерализации общественной жизни (Горбачев, Ельцин), сменившей период относительно жёсткого государственного её регулирования, последующий период «завинчивания гаек», в целях сохранения государственности, как бы её ни понимали.

Что касается школьного образования, то оно быстро теряет классические идеалы развития личности. Если сравнивать новый идеал школьного образования с прежним, революционным, реализованным в последующем развитии «единой трудовой школы», то бросается в глаза неприкрытое различие их принципов:

- бесплатность образования сменяется платностью, возрастающей по мере перехода на следующую ступень образования;
- доступность образования определяется степенью доходов семьи;
- светскость образования не является обязательной вследствие происходящего «бра- тания» церкви с государством;
- обязательность образования сменяется полным равнодушием к большинству детей, как со стороны семьи, так и со стороны государства.

И хотя этот новый идеал с его принципами пока не вписан в «Закон об образовании», это означает, что закон, как всегда, не успевает, плетётся следом за действительностью.

Следовательно, в строительстве современной, новой школы, как средней, так и высшей, можно констатиро-

вать полную ревизию целей, ценностей и принципов советского образования.

Это заключение подтверждают выводы, сделанные ранее. Можно утверждать, что происходящая ныне смена педагогических парадигм отечественной школы обусловлена и исторически, и экономически, и политически.

И наконец, о перспективах отечественного образования.

### Поиск новых решений

Для понимания пути дальнейшего развития российского образования имеет смысл обратиться к «национальной идее», поиском которой некоторое время назад, да и сейчас, усиленно занимаются и политики, и учёные-обществоведы. Национальная идея имеет прямое отношение к смыслообразующей цели образования, не только специального и высшего, но и общего. Вспоминают давние споры славянофилов и западников, поднимают их обветшавшие знамена, говорят о русской, евразийской судьбе России, её особом, третьем пути, отличном и от западного, и от восточного. Припоминают и преемственность религиозных традиций, выраженных формулой, возникшей во времена Ивана Грозного, «Москва — третий Рим, а четвёртому не бывать».

Но все эти споры об особой судьбе нации разбивались о реальность — нации давно не было. Даже славянофилы имели в виду славянские народы — болгар, белорусов, поляков, украинцев, чехов, словаков. «Русский народ», «русская нация» — не более чем исторический миф. Слишком большие пространства пришлось одолеть «русским» людям, слишком много иной крови влилось в их жилы, чтобы можно было говорить о чистоте нации, понимаемой как объединение, создаваемое кровью, языком, территорией и культурой. Это и белорусы, и украинцы, и казахи, и татары, и удмурты, и мордва, и башкиры, и калмыки, и якуты, и чукчи, и нанайцы, и эвенки, и эскимосы, и алеуты. Это и немцы Поволжья, и курды Закавказья, и евреи Биробиджана. Все они перемешались в российском национальном котле настолько, что даже строгий израиль-

<sup>17</sup> Кинелев В.Г. Дистанционное образование — образование XXI века // Альма матер. 1999. № 5. С. 4–8; Князев Е.А. Педагогика и психология социальной депривации (исторический аспект) // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 39–46.

ский отбор не может порой отличить левита от шлимазл, приезжающих из России. Поскреби русского — найдёшь не только татарина, но и весь национальный спектр, вплоть до эфиопа. Недавно это был советский народ, позднее — остатки советской империи, которые можно было называть как угодно, только не «русским народом». А отделившиеся национальные образования лишь условно называются титульной нацией, не способствуют этому репрессии и «чистки» населения. Нынешнее государство — Российская Федерация, преемница империи Советского Союза, в свою очередь, преемника Российской империи, существовавшей гораздо более 300 лет, со времён Московского княжества.

И Советская империя вовсе не исчезла, как ни кликушествовали отечественные и зарубежные аналитики, а разделилась, пусть порой весьма болезненно, во всяком случае, процесс её распада вовсе не сопровождался такими жертвами, какие сопровождали распад португальской, испанской, французской, британской и австро-венгерской империй. Теперь она вновь доминирует на постсоветском пространстве, но уже не политически, а экономически, опираясь на свои экономические ресурсы так же, как осуществляли своё влияние после реинкарнации в доминионах перечисленные империи, опираясь на свои капиталы. Поэтому если русская «национальная идея» пока не существует, может быть, следует говорить о «российской многонациональной идее»?

«Идеей» любого государства, если оно осознает себя таковым, является стремление отстоять себя как политическую общность, играть определённую роль в мире, занять то или иное место среди себе подобных, за счёт своих преимуществ, природных, политических, экономических, территориальных, и за счёт компенсирования своих недостатков. Так что это стремление нельзя считать «национальной идеей», оно присуще любому государству — от Сан-Марино до Китая и Соединённых Штатов Америки. И то, что принято считать национальной идеей Российской империи, сформулированной в 1833 г. министром просвещения С.С. Уваровым («православие, самодержавие, народность»), — не что иное, как набор основных понятий, но никак не идея. Этот набор

может фиксировать состояние, но вовсе не выражает стремления, если только не понимать под ним некое идеальное состояние, к которому следовало стремиться.

Потребность определения «национальной идеи» возникла в период распада советского государства, когда стало ясно, что прошлые идеалы и цели недостижимы (построение коммунистического общества, воспитание нового человека). И в новых условиях, которые возникли на фоне растерянности правящей верхушки, стала формироваться новая мораль, новые ценности и цели, как всегда в таких случаях, прямо противоположные существовавшим ранее. Впрочем, эти новые ценности и цели сформировались давно, но были зажаты, придавлены, теперь же получили свободу проявления. И в этом же контексте неявно сформировалась новая «многонациональная идея», будем её так называть.

Пока учёные, писатели, кинематографисты, политики, вся так называемая интеллигенция, обдумывали со всех сторон подкинутую им очередную «национальную идею» да рассуждали, «как бы нам обустроить Россию», хозяйственники и экономисты нахраписто внедряли рыночные отношения в стране плановой экономики, в которой отпустили вожжи. Полное непонимание того, что творится в стране, выразили слова тогдашнего первого президента и первого секретаря партии: «Что не запрещено, то разрешено!» Это звучало примерно как призыв времён Стеньки Разина: «Сарынь, на кичку!» И началось... По сей день прокуроры не могут сформулировать обвинения по поводу многомиллионных, да что там, многомиллиардных мошенничеств — нет оснований в законе, закон такого не предвидел.

Не постепенно, а разом возникла и охватила всех новая российская «многонациональная идея», как будто лежала под спудом и вот проявилась — раньше она звучала так: «грабь награбленное», теперь же примерно так: «хватай, что плохо лежит», «своё берём» и «не пойман — не вор». И соответствующая мораль: падающего — толкни, мешающего — убери. В стране стала господствовать уголовная, лагерная мораль: не верь, не бойся, не проси. Вначале она охватила «высшие эшелоны

власти», но постепенно стала едва ли не всеобщей. Официально этот период был обозначен как «переход на рыночные отношения» (в экономических терминах), «строительство гражданского общества» (в юридических терминах) или попросту «перестройка», как она была названа, с «лёгкой руки» М. Горбачёва. В образовании тот же переход получал многочисленные определения, по числу калейдоскопически менявшихся министров, от Ягодина до Фурсенко: «реформа образования», «обновление», «модернизация», «развитие образования».

Но постепенно стало нарастать возмущение народа происходящим. Особенно негодовали обездоленные (кому при дележке ничего не досталось) и обманутые вкладчики эфемерных банков и «дольщики» (таких оказалось немало, поскольку на обмане строились все махинации с имуществом и финансами сначала государства, а затем и отдельных граждан). Всё чаще и всё громче стали звучать призывы навести в стране элементарный порядок. Но этот призыв никак нельзя было назвать общенациональной идеей — слишком многие научились ловить рыбку в мутной воде «перестройки», и потому решительно выступили против идеи такого порядка, под знаменами демократии, либерализма, свободы и прав личности.

Тем не менее, маятник истории в нашей стране начал движение в обратном направлении — от «свободы и демократии» к «управляемой свободе и демократии» (более известной ранее, с 20-х годов, как «демократический централизм»). Этому движению способствовал экономический кризис, начавшийся в 2008 году.

В отечественном образовании это движение выразилось в усилении контроля над учебным процессом, над изданием учебников и учебных пособий, введении образовательных стандартов от дошкольного до высшего профессионального образования, Единого государственного экзамена.

В методологическом плане можно говорить о повороте от ориентации на «развитие личности» к ориентации на подготовку компетентного, социально-ориентированного специалиста, приспособленного к запросам

рынка труда. Казалось бы, это не более чем повторение бывшей ранее задачи создания квалификационных характеристик специалистов, решавшейся в доперестроечный период, но теперь эта задача, помимо профессионализма, получила придаток социальности, изучения социальных условий профессии.

Так в сфере образования «многонациональная идея» начала приобретать вполне определённые прагматичные очертания. Вместо воспитания «нового человека», «гармонически развитой личности», «работника коммунистического общества», ставится задача формирования компетентного специалиста, отвечающего потребностям рынка труда и запросам потребителя. Заметим, что речь идёт о профессиональном (начальном, среднем или высшем) образовании. Но это не более чем идеал, такой же, как «гармонически развитая личность». В действительности, в настоящее время мы наблюдаем всё меньшую зависимость сферы деятельности бывшего выпускника от полученного специального образования. Всё большая часть студентов учится ради становящегося всё более «общим» высшего образования или ради «корочек» о высшем образовании.

Основываясь на проведённом выше историческом анализе, можно утверждать, что, к сожалению, споры о путях развития школы слишком непосредственно воспроизвели политические споры и воззрения. Мы убедились, что интерпретация ленинских принципов развития школы с политических позиций привела к созданию двух взаимно нетерпимых проектов школы, каждый из которых осуществляется за счёт другого. Однако за этой внешней нетерпимостью скрыта глубокая органическая связь каждого из проектов с одними и теми же исходными позициями, о чём свидетельствует проведённый исторический анализ. Иначе говоря, школа вновь оказывалась под угрозой превращения в объект политических манипуляций.

Таким образом, с политических позиций определение перспектив развития образования оказывается весьма затруднительным. Традиционная политизация нашего общества делает вероятным вопрос: а разве возможно такое определение вне полити-

ческих позиций? На наш взгляд, не только возможно, но и необходимо, но с иных позиций.

В условиях непрерывного экономического кризиса этими позициями становятся экономические. Государственная экономика властно вмешалась в политические и образовательные споры о будущем образования. Требование стремления к самоукрепости, экономический императив дамочным мечом повис над всеми министерствами и ведомствами. Критериями, определяющими существование образования, становятся неуклонное сокращение финансирования образования, открытие платных государственных учреждений, подушевое финансирование школ и дошкольных учреждений, определение рейтинга эффективности госвузов с угрозой их за-

крытия и пр. Определению рейтинга школ уже достаточно длительное время служит ЕГЭ. И перетряска системы академий обусловлена тем же экономическим интересом. Она была бы оправдана борьбой с небывалой по масштабу и глубине коррупции, проницатель в научные и образовательные институты<sup>18</sup>, однако, похоже, «пар выходит в свисток» борьбы с плагиатом. Эти зло- или доброкачественные изменения в отечественном образовании будут происходить и далее, несмотря на смену фамилий министров образования, до тех пор, пока страна не выберется из экономического кризиса. Произойдёт ли это когда-либо? Поживём — увидим<sup>19</sup>.

□

<sup>18</sup> Ильин Г.Л. О бюрократизации и коррупции в отечественном образовании // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 9–17.

<sup>19</sup> Ильин Г.Л. Образование и вопросы общественного развития. // Школьные технологии – 2013, № 4, с. 171-173.



## «ИГРА И ДЕТИ»

Периодичность — 8 номеров в год, 40 стр.

Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь, февраль, март, апрель, май.

Журнал предлагает апробированные материалы, помогающие объединить работу сотрудников дошкольных образовательных учреждений, начальных школ и усилия родителей, имеющих детей в возрасте от 1 года до 10 лет.

Содержит научно-популярные и методические материалы, консультации специалистов, опыт семейного воспитания, описания творческих и дидактических игр, игровых занятий, сценарии праздников, конкурсов и других мероприятий.

Все материалы готовы к практическому использованию для коллективной и индивидуальной работы с детьми.

### Подписные индексы:

в каталоге Агентства «Роспечать»: **80660** (полугодовой), **81606** (годовой)

E-mail: [igra@i-deti.ru](mailto:igra@i-deti.ru), [www.i-deti.ru](http://www.i-deti.ru)