Пинский А.А. Либеральная идея и практика образования. М.: ГУ ВШЭ, 2007.

Сборник объединяет научные и публицистические работы (в основном периода 2001—2006 гг.) замечательного педагога и реформатора образования А.А. Пинского, в которых рассматриваются философские, социально-культурные и организационно-экономические аспекты реформы образования.

В основе представленных работ лежит *либеральная образовательная идея*, определяющая не только философию образования, но и конкретную программу его институциональной трансформации и практические шаги, воплощающие эту программу в жизнь. В книге изложены базовые подходы к реализации идей школьной автономии, эффективного финансирования образования, общественного участия в управлении школой, профильного обучения.

Редакционный совет:

И.Д. Фрумин (председатель), М.А. Пинская (ответственный редактор), А.А. Адамский, В.А. Болотов, Я.И. Кузьминов, М.С. Митькина (координатор проекта), Е.Л. Рачевский, И.М. Реморенко, А.Л. Семенов, В.М. Филиппов.

СОДЕРЖАНИЕ

От редакционного совета
(в качестве введения — о замысле этой книги и ее структуре).....

А.А. Пинский — жизненный путь
Биографическая статья (В.К. Загвоздкин).....

Часть первая
Философия образования

Образование на пороге XXI века (некоторые вопросы).....

К новой парадигме в образовании .....

Педагогика свободы.....

Часть вторая
Очерки образовательной реформы. Незаконченная книга

Проект новой книги «Образовательная реформа
и дух либерализма».....

Реформа школы

К вопросу о «федеральном присутствии» в реализации
образовательной реформы.....

К вопросу об управлении модернизацией образования.....

Образование: Итоги года, или Об утраченном слове .....

Перспективы образовательной реформы на 2003 год:
анализ, прогнозы, надежды .....

Откроем конспект образовательной реформы! .....

Школьная реформа на ладони.....

Открытое письмо главному редактору
журнала «Народное образование» — А. Кушниру .....

Реформу спускают на тормозах .....

Выступление на «Клубе Раисы Максимовны» .....

Профильное обучение

Концепция профильного обучения на старшей ступени
общего образования.....

Комментарий к Концепции профильного обучения .....

Сорбонну — в каждое село! .....

Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы .....

Профильное обучение: на пути к кредитно-сетевой системе? .....

Школа и деньги

Дополнительные платные услуги школы

Школа, зарабатывающая деньги .....

Закон и кодекс.....

Налог на прибыль от платных образовательных услуг .....

Лицензированию не подлежит .....

Проблема оплаты труда учителей

Предложения к новой системе оплаты труда учителей .....

Образовательный стандарт

О законопроекте про образовательный стандарт .....

Образовательный стандарт: ситуация и перспективы (на ноябрь 2002 г.) .....

О последнем проекте стандарта по литературе.....

Общественное управление

По вопросу о регулировании приема детей в школу .....

В школу по суду? .....

Общественное участие в управлении школой: на пути к управляющим школьным советам .....

Раскаленный слог.....

Новая организационно-правовая форма

Возможно ли «образование на результат» в нынешней организационно-правовой форме школы?.....

Заключение

Образовательная реформа и дух либерализма .....

Часть третья

Статьи, выступления, рабочие материалы 2003—2006 годов

Профильное обучение

Профильное обучение: индивидуализация обучения в контексте приоритетных направлений развития образования в России.....

В щадящем режиме и с особой деликатностью .....

Профильное обучение требует новой системы оплаты труда учителей.....

Школа и деньги

Школе — свободу маневра.....

ЦК профсоюза в борьбе!.....

Нормативно-подушевое финансирование школы: катализация развития или цементирование прошлого?.....

Общественное управление

Школьные управляющие советы: новая институциональная форма как средство осознания субъектом образовательных отношений своих интересов и возможностей .....

Управляющий совет школы — как идея это интересно. Но это лишь идея или у нас в школах уже есть реальный опыт? .....

Школьные управляющие советы: сущность и становление .....

Центральное звено .....

Реформа школы

Варианты изменений ситуации в российском школьном образовании: 10-летняя перспектива .....

Поражение в правах, или Поправка против образования.....

Комиссия по пропуску в метро.....

Как нам преобразовать ЕГЭ?.....

О смысле и возможностях сокращения объема обязательной части базисного учебного плана.....

Основные направления предстоящего этапа реформирования российской школы.....

Стимулирующая модернизация — очередной этап развития школьной системы.....

Уроки Пинского
Послесловие (И.Д. Фрумин) .....

Список опубликованных трудов А.А. Пинского .....

От редакционного совета[1]

К несчастью, планы Анатолия Пинского написать книгу, посвященную образовательной реформе, не сбылись. В 2001—2006 гг. им были опубликованы десятки статей и заметок, написаны глубокие и интересные аналитические записки. Все это могло сложиться в серьезную и этапную книгу. Не случилось...

Друзья Анатолия Аркадьевича Пинского собрали эту книгу не просто как дань памяти замечательному нашему товарищу. Мы уверены, что она станет не мемориальным изданием, а фактом живой образовательной политики, реальных дискуссий и размышлений. Данный сборник не является собранием избранных трудов, так как ни тематически, ни хронологически не охватывает всего разнообразия созданных автором текстов. Он объединяет работы, посвященные одной теме — образовательной реформе и связанным с ней проблемам, написанные в основном в период с 2001 по 2006 г. В книгу вошли три рода материалов: публицистические — статьи и интервью, которым А.А. Пинский всегда уделял серьезное внимание, выступления и доклады, а также рабочие проектные и аналитические материалы, представленные как в виде научно-практических статей, так и в форме служебных записок, тезисов и проектов.

Исключение составляет первая часть сборника, в которой представлены фрагменты относительно ранних изданий: монографий «Пайдейя» и «Образование свободы и несвобода образования», вышедших в печать в 1997 и 2001 г. В соответствии с характером публикуемых текстов эта часть сборника получила название «Философия образования». Для редакции включение в данный сборник подобного раздела кажется обоснованным и необходимым, поскольку А.А. Пинский является не только автором многочисленных практических разработок и руководителем масштабных и успешно реализованных реформаторских проектов, но и человеком, глубоко погруженным в философские, исторические, культурологические проблемы. Именно понимание наиболее фундаментальных, по его словам, базовых импульсов истории, культуры и человеческой жизни вообще лежит в основе *либеральной образовательной идеи,* определившей направление его работ в процессе реформирования образования. Человечная и добрая школьная практика, созданная и пропагандировавшаяся Пинским, фактически реабилитировала термин «либерализм», изрядно потрепанный в политических дебатах последнего времени.

Все работы раздела «Философия образования» написаны в период, когда А.А. Пинский, постепенно входя в круг лидеров школьного инновационного движения, становится инициатором и двигателем таких неформальных интеллектуальных сообществ, как «“Круглый стол” директоров московских школ», «Московский Римский клуб», «Форум Российская школа».

Тема связи свободы и школы становится на этом этапе ведущей в работах А.А. Пинского. Но она обсуждается не столько как ценностная философская установка, сколько как практическая проблема. Работы эти посвящены социально-культурным и организационно-экономическим аспектам образования, в котором должно быть разрешено основное образовательное противоречие эпохи — между глобальным ростом свободы в человечестве и кардинальной несвободой социального института общего образования. Пинский рассматривает эту проблему в самом широком историческом контексте: от античных времен до педагогических воззрений Руссо и Толстого и концепций постиндустриального общества. Этот широкий анализ позволяет ему сформулировать подходы к новой парадигме в образовании, которая начинается с вопроса о том, «знаешь ли ты свободу? несешь ли ты в себе свободу?», который задает себе учитель, завуч, директор или министр. И лишь задав этот вопрос, можно прийти к пониманию того, что педагогика интеграции, вальдорфская педагогика, развивающее и вариативное образование, школа самоопределения и парк-школа находят свою объемлющую форму в педагогике свободы. «Педагогика свободы есть интеграл различных образовательных

[1] Редакционный совет искренне благодарит всех коллег и друзей, принявших живое участие в поиске и подготовке материалов, вошедших в сборник: С.С. Кравцова, М.Б. Савельеву, В.В. Абатурову, Е.Н. Шимутину, А.С. Соловейчика, П.Г. Положевца.

течений, исторически формирующих новую парадигму образования»[2].

В период написания этих философских работ в ряде дискуссий и выступлений уже были высказаны те идеи, которые затем реализовались в масштабных федеральных проектах по профильному обучению, общественному управлению, разработчиком и руководителем которых в 2002—2006 гг. был А.А. Пинский. Работы, вошедшие во вторую часть данного сборника, дают представление о том, как формировались, развивались, встречали и преодолевали сопротивление и приобретали поддержку эти проекты и другие направления реформирования образования. Эти работы имеют не исторический характер. Острые вопросы, которых не избегает Пинский, остаются и сегодня актуальными.

Вторую часть сборника составляет незаконченная книга, публикуемая под рабочим названием, данным автором, — «Очерки образовательной реформы».

Проект книги был представлен А.А. Пинским в ГУ ВШЭ в январе 2003 г., в ноябре он сформировал основной блок текстов, после чего работа над книгой прекратилась. Последние включенные в нее работы датированы 2003 г.[3]

При подготовке к публикации материалы, собранные автором, были разделены в соответствии с рубриками, намеченными в его проекте книги. Иных изменений в структуру и содержание книги внесено не было — материалы печатаются в авторской редакции. Здесь надо отметить, что в ряде публицистических работ и рабочих материалов ссылки на источники делались автором в достаточно неформальной манере. Мы не стали менять этот характер ссылок. Нам показалось важным сохранить тот живой контекст разработок Анатолия Пинского, который был адресован конкретным проектировщикам — всем тем, кто был вовлечен в проекты модернизации образования.

Книга начинается с материалов об **общих вопросах осуществления образовательной реформы**, которая с 2000 г. приобрела форму

[2] Образование свободы и несвобода образования. М., 2001. С. 197.

[3] Проект книги «Образовательная реформа и дух либерализма» представлен во второй части сборника.

программы модернизации образования. Для Пинского принципиальным был сам характер работ по модернизации. Он доказывает, что нельзя модернизировать образование старыми методами, и показывает, что модернизация становится по сути системой больших проектов, каждый из которых реализуется по проектной логике с получением ясных результатов.

Второй раздел второй части включает работы по **профильному обучению**. В них А.А. Пинский сделал огромный шаг, обосновав и спроектировав построение профильного обучения как системы, открывающей возможности индивидуализации обучения. На этом он делает особенный акцент, подчеркивая в своих статьях и даже в переписке с друзьями, что именно в индивидуализации видит основную направленность и ценность перехода школы на профильное обучение.

Этот проект, безусловно, являлся одним из наиболее значимых элементов программы модернизации и мог бы уже сегодня существенно изменить и лицо российской школы, и образовательные результаты. Статьи А.А. Пинского о профильном обучении сегодня являются особенно актуальными и полезными и для отдельных школ, и для целых регионов, поскольку после отстранения команды Пинского от реализации данного проекта в 2005 г. российская школа остро нуждается в глубоких и практико-ориентированных теоретических и методических материалах по этой проблеме.

Тема **школьной экономики** разрабатывается Анатолием Пинским в этот период в трех направлениях: дополнительных платных услуг, оказываемых школой, нормативно-подушевого финансирования и новой шататно-окладной системы оплаты труда учителей. Всегда положительно отвечая на вопрос «должна ли школа зарабатывать деньги?», Анатолий Аркадьевич, как действующий директор школы, воплощал этот принцип в практику и выступал в качестве первопроходца и компетентного эксперта для других практиков — организаторов и школьных управленцев. В публикуемых работах Пинский осуществляет тщательный анализ вопросов правового обеспечения **дополнительных образовательных услуг**, форм налогообложения школьных доходов и возможности школы приспособиться к новому налоговому законодательству.

А.А. Пинский резко возражал против любых попыток наступления на **экономическую самостоятельность школ**, например, в случае введения лицензирования дополнительных образовательных услуг, оказываемых школой. Ряд работ, посвященных этой теме, представлен в данном сборнике.

Еще один аспект реформирования школьной экономики предполагает введение новой системы **оплаты труда учителей**, построенной по штатно-окладному, а не по почасовому принципу. Пинский работал над этим проектом в тесном сотрудничестве с экономистами — специалистами Высшей школы экономики, прежде всего с И.В. Абанкиной и Т.В. Абанкиной. В результате этой работы в 2003 г. появилась представленная в данной книге концептуальная разработка «Предложения к штатно-окладной системе оплаты труда».

Статьи, помещенные в сборнике, позволяют увидеть А.А. Пинского в позиции смелого и острого полемиста и одновременно терпеливого и внимательного собеседника, готового открыто обсуждать очень значимый для педагогического сообщества и общества в целом вопрос школы и денег. Его позиция все эти годы определялась ясным пониманием факта: свобода школьного образования, которую он понимал как цель и направление его современного развития и собственной деятельности, недостижима без экономической состоятельности и самостоятельности школы.

С 2002 г. (а идеологически — значительно раньше) Пинский начинает еще один крупный проект — развитие системы **общественного управления** школой. Для него в центре этой проблематики было создание общественных управляющих советов. Проект осуществлялся и осуществляется Высшей школой экономики. Он начался в тесном контакте с британскими экспертами в области управления образованием. Встречи с ними (особенно с выдающимся ученым и политиком М. Барбером) оказали большое влияние не только на основные концептуальные представления проекта, но и на план его реализации. Приступая к этому проекту, А.А. Пинский опирался на безусловную помощь и поддержку министра образования В.М. Филиппова и председателя профильного комитета Госдумы А.В. Шишлова. Был подготовлен и внесен в Думу специальный закон по качественному усилению роли различных общественных

советов в деле реального управления школой. Первый сборник материалов по управляющим советам должен был быть выпущен издательством Госдумы уже в 2003 г. А.А. Пинский написал к этому сборнику вступительную статью, помещенную в настоящем издании. Но в печати книга так и не появилась, да и сама идея закона была отодвинута в связи с переизбранием профильного комитета в начале 2004 г. Тем не менее этот проект был поддержан новым руководством Министерства образования и науки РФ и продолжен под руководством А.А. Пинского.

В отдельный раздел второй части настоящего издания выделена работа, посвященная **новой организационно-правовой форме** для школы. В этом докладе, сделанном на конференции «Педагогика развития» в Красноярске в апреле 2003 г., А.А. Пинский касается всех основных тем модернизации образования. Для него именно изменение социального и правового положения школы как института становится тем золотым ключиком, который открывает дверь модернизации. Описывая основную идеологию своей книги, он особенно выделяет следующую позицию: «Модернизация будет все больше наталкиваться на принципиальные ограничения той господствующей и практически единственной организационно-правовой формы, в которой существует российская школа, а именно формы учреждения». Преодоление монополии учреждения он называет главной задачей развертывания реформы школы и центральным условием того, что реформа вообще может состояться.

В соответствии с замыслом автора вторая часть книги завершается статьей «Образование и дух либерализма».

В этой итоговой статье Пинский делает принципиальный вывод: исторической альтернативы глубокой либеральной реформы образования нет. Он считает, что шансы на ее успех весьма высоки, но они не будут реализованы, если у тех групп и конкретных людей, которые берут на себя ответственность за формирование стратегии развития образования, не будет реальной программы и даже последовательной философии. Именно как попытку внести «скромный вклад в формирование такой философии, которая действительно служила бы поддержкой в становлении эффективной и свободной образовательной системы» он понимает свою книгу.

В интервью газете «Новое время» Пинский сказал: «Реформа — это процесс, в котором есть много разных составляющих. Одно откроется, другое притормозится, третье ускорится, что-то там еще закроется... Реформа — она как жизнь, она будет себе идти вперед, и все»[4]. Исходя в том числе и из этого посыла, редакционный совет принял решение о формировании еще одной части этого сборника, собрав в ней материалы, касающиеся дальнейшей судьбы модернизации образования, в которой А.А. Пинский продолжал активно участвовать.

Третья часть сборника является, по сути, продолжением незаконченной книги, составляющей здесь вторую часть. Так же как и вторая часть, она составлена из статей, выступлений и рабочих материалов. Редакция включила в нее работы, аналогичные по жанру и стилю, посвященные тем же темам и направлениям образовательной реформы и написанные в период 2004—2006 гг.

Представленные в данной части материалы позволяют читателю проследить, как из проекта по профильному обучению постепенно выстраивается проект комплексной модернизации образования. В работах 2005 г. Пинский рассматривает профилизацию в контексте других направлений развития образования в России, которые он определяет как приоритетные. Таким образом, оформляется идея проекта системного реформирования, который затем получает название «Комплексная модернизация региональных образовательных систем» и становится важным компонентом приоритетного национального проекта «Образование». По сути, этот проект является практической реализацией модели комплексного обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования, представленной в 2002 г. в монографии Пинского «Новая школа».

В этот же период — 2005—2006 гг. — Анатолий Пинский подводит промежуточный итог, осуществляет анализ тех результатов, которые достигнуты на этот момент в реформировании общего образования, и приходит к выводу, что Россия существенно отстает от стран бывшего социалистического блока практически по всем основным направлениям реформы (см. статью «Очередные задачи...» в настоящей книге). Характерно, что подобная проблематизация осуществляется публично, с четким обозначением собственной позиции, как это сделано, например, при обсуждении такой острой темы, как ЕГЭ или подушевое финансирование.

[4] Комиссия по пропуску в метро // Новое время. 2004. № 35.

Так же ясно А.А. Пинский определяет свое видение отношений школы и рынка. Мысль о том, что школа с неизбежностью должна войти в рынок, бороться за свою конкурентоспособность в предоставлении образовательных услуг и стремиться к экономической автономии, проводится практически во всех публикациях и публичных дискуссиях этого периода. Как, например, в статье 2004 г. в «Учительской газете» или выступлении на «круглом столе» журнала «Вопросы образования», также помещенных в данном сборнике. То, что тема рыночных отношений и конкуренции в образовании является центральной для развития *либеральной образовательной идеи,* Анатолий Аркадьевич подчеркивал, предлагая в одном из вариантов проекта будущей книги внести слово «рынок» в ее название.

Третья часть книги завершается разделом, позволяющим увидеть непростое, но неуклонное продвижение и развитие реформы, ее возможные перспективы. Завершает раздел и последнюю часть сборника статья, посвященная стимулирующей модернизации, открывающей возможность для социально поддерживаемой реформы, концепцию которой А.А. Пинский начал разрабатывать и оформлять в последние месяцы своей деятельности.

В этом разделе становится ясно, как автор видел переход от модернизации отечественного образования, которую он рассматривал как пролог предстоящей структурной реформы, к глубокому институциональному реформированию. Говоря об основной идеологии будущей книги, он так определял свое видение этого процесса: «Если уже начавшаяся модернизация образования беременна либеральной идеей, то предстоящая реформа будет означать полноценные роды либеральной идеи в российском образовании, ее первое появление на свет». Пинский был уверен в неизбежности этого процесса, что позволяло ему, несмотря на разные трудности и преграды, оставаться историческим оптимистом.

Таким оптимистам и адресована эта книга. Мы уверены, что она станет путеводителем и рабочим пособием для всех специалис-

тов в области экономики и управления системой образования, для руководителей образования всех уровней. А, возможно, для всех, к кому обычно обращался А.А. Пинский, — всех, «кому небезразлична судьба тех школ, где учатся наши дети». Мы верим, что в продолжающемся разговоре о проблемах развития образования еще долго будет слышен живой голос замечательного ученого и практика, настоящего Учителя Анатолия Аркадьевича Пинского.

А. А. Пинский — жизненный путь (биографическая статья)

В.К. Загвоздкин

14 декабря 2006 г. неожиданно умер Анатолий Пинский. Он умер на пике своей творческой активности. Некрологи появились в ведущих газетах страны. Тысячи откликов были получены со всех уголков России.

Анатолий Аркадьевич Пинский родился 19 июня 1956 г. в Москве. Хочется упомянуть о некоторых обстоятельствах рождения, о которых он пишет в своей книге об отце: «...я появился на свет летом 1956 года. Мало кто знает, даже из моих домашних, что и эта ситуация, казалось бы, исключительно радостная (все же рождение сына-первенца) чуть не стала абсолютно трагической». Роды проходили ужасно сложно. Фактически ребенок умер — прекратилось сердцебиение. Матери сообщили, что ребенок родился мертвым. «Я заявила, — пишет мать Пинского Берта Ильинична, — ценой моей жизни спасайте ребенка. Были приняты срочные меры, и через некоторое время ребенка оживили».

В возрасте около трех лет ситуация близкой смерти опять повторяется. Отец любил брать маленького сына на работу в свою лабораторию. Однажды Толя остался там один. В это время происходил ремонт, прокладывали силовую линию электросети. Толя после своего любимого занятия — заточки гвоздя, зажатого в тиски, напильником — обнаружил другой интересный объект для изучения. Это были оголенные провода той самой силовой электросети. Они заинтересовали мальчика, и он взялся за них обеими руками. «И здесь — это оказалось вообще первым моим сознательным воспоминанием в жизни — меня жутко затрясло... Меня заколотило, и я не мог разомкнуть пальцев и оторваться от провода». Сотрудник отца Вадим Тихонов, который по счас-

тью оказался рядом, ударом откинул его в сторону. Толя потерял сознание. Дело усугубилось тем, что руки мальчика были покрыты металлическими опилками. «Поскольку мои пальцы были в металлической крошке от пиления гвоздя, там все жутко раскалилось, кость на правом указательном пальце, видимо, расплавилась, и с той поры мой палец так и остался искривленным... Позже «известный и авторитетный профессор Архангородский говорил моей маме, что «по всем законам физики» я на 100% должен был погибнуть — ибо это была силовая линия, а я схватился за провод обеими руками, то есть ток проходил через все мое тело, через сердце. Получается, что меня непонятным образом спасла судьба, да еще Вадим Тихонов».

Детские годы в Калининграде. Влияние отца

Когда Толе было три года, семья Пинских переехала в Калининград, где отцу предложили должность доцента с перспективой возглавить кафедру физики в Институте рыбной промышленности и даже выделили для семьи квартиру. Здесь прошли детские и подростковые годы, сложились основные черты характера, сформировались способности и интересы. Из воспоминаний об отце, а также из воспоминаний друзей детства мы узнаем многие детали жизни и характера Анатолия тех лет.

А. Пинский с ранних лет проявлял незаурядные интеллектуальные способности и был таким ребенком, каких обычно называют вундеркиндами. Здесь определяющим было влияние отца, который очень много времени проводил с сыном, давая ему самые разнообразные импульсы к развитию: научил его играть в шахматы, затем в преферанс, ходил с ним в кино и обсуждал фильмы, объясняя то, что было непонятно, записал в библиотеку и обсуждал прочитанные Толиком книги, воспитал любовь к пению и музыке, которые и сам страстно любил. «Когда я все это вспоминаю и размышляю над этим, то очень хорошо осознаю: на 90% все, что я знаю, умею и вообще внутренне имею, — это от него. И знания,

и пение, и шахматы, и политические ценности, и вообще мышление, все»[1].

Отношения с отцом были очень глубокими и органичными, и Толя быстро учился всему, что ему предлагалось. Так, он очень рано стал страстным читателем: «Он [отец] записал меня в институтскую большую библиотеку, я читал книги штабелями — весь Жюль Верн, Джек Лондон, Майн Рид. Лет в семь я прочел роман Джованьоли «Спартак»; я все спрашивал: «Папа, а почему Мирца, хотя и любила Арторикса, но не хотела выйти за него замуж?» Он мне отвечал, секунду подумав: «Ну, Толик... Ты лучше про сражения читай». В четвертом классе Анатолий заболел и проболел несколько недель. Отец купил ему учебники для пятого класса. Толя прочитал их, освоив программу пятого класса и, по настоянию отца сдав экзамен, перешел из четвертого класса в шестой.

Отец учил его играть в шахматы, и Толя довольно быстро стал его обыгрывать. «За два-три года я стал играть лучше него, потом пошел в шахматную секцию и немного преуспел на поприще юношеских шахмат». В пятнадцать лет он стал кандидатом в мастера по шахматам и получил предложение пойти в Институт физкультуры на отделение шахмат. В десять лет отец научил его играть в преферанс — весьма показательный момент, в котором проявилось общее отношение отца Пинского к жизни, которое он передал и сыну, — любовь к жизни во всех ее проявлениях. На возражения матери, зачем мальчику карты, отец отвечал, что все равно научится, так лучше я его научу. Так же и здесь Толя, быстро освоив игру, через пару лет стал обыгрывать отца, и не только его. Отец занимался физикой с учениками старших классов, среди которых у Толи появилось множество приятелей. Он играл с ними в шахматы и в преферанс и, конечно, обыгрывал. Ради шутки они стали использовать мальчика-вундеркинда и часто подсаживали его играть

[1] Отец А. Пинского — Аркадий Аронович Пинский (1922—1997), д-р наук, профессор, действительный член Академии профессионального образования, автор многочисленных учебников, учебных пособий и справочников по курсам физики и астрономии. Его учебники вошли в «федеральный комплект» и пользуются популярностью до сих пор. С 1971 г. и до конца жизни работал в НИИ содержания и методов обучения.

на деньги со взрослыми... Так в сферу общения мальчика Толи попали наряду со сверстниками люди, которые были намного старше его, но которые принимали его как равного и интересного собеседника и товарища.

Игра вообще сыграла в жизни и формировании характера А. Пинского большую роль. Игра — это не только азарт, увлеченность, душевные, жизненные качества, которые были присущи А. Пинскому во всех его начинаниях и составляли неотъемлемую черту его характера, но и пространство социального взаимодействия, школа общения и дружбы. В игре в го, которой он увлекся в юношеские годы и также достиг немалых успехов, его привлекает не только сама игра, но и духовная восточная философия го: помимо интеллекта игра включает в себя чувственно-духовное восприятие всей композиции, ситуации игры. То есть игра содержит в себе нечто, что хотя и предполагает умственные способности, но в своих корнях и сути выходит далеко за их рамки. В годы увлечения философией он пытался философски осмыслить феномен игры, написал работу и сделал доклад об игре в кружке Щедровицкого, о чем мы подробнее расскажем ниже. Он видит в игре начало мудрости и более глубокое откровение жизни, чем любая предметная деятельность. «Игра принадлежит универсальности человека, как нечто более глубокое и всеобщее, чем любая деятельность... в ментальном плане она соотносится не с теми или иными знаниями, но уже с мудростью... Корень игры связан с моральным началом человека и мира...»

И, наконец, нельзя не упомянуть еще об одном элементе детства, сыгравшем в жизни А. Пинского большую роль, особенно на самом последнем ее этапе: его любовь к музыке и пению. И здесь тоже решающим было влияние отца: «Он любил петь. Помню, еще в детсадовском возрасте или в первых классах школы мы идем вдвоем домой или гуляем, и, когда исчерпываются “содержательные темы” бесед (будь то про физику, Сталина или про войну), он начинает петь... Пел он хорошо, как и все Пинские и Белкины... Бабушка тоже любила петь и пела очень хорошо...»[2]

[2] Воспоминания об отце. С. 71.

В студенческие годы он увлекался пением под гитару и знал огромное количество песен популярных в ту пору авторов. Его пение под гитару было очень своеобразным, потому что пел он подчеркнуто «нечисто», благодаря чему исполнение многих песен обладало, по свидетельству его друзей, неповторимым колоритом. Он становился душой любой компании, и его часто приглашали на встречи только ради гитары и песен (на что он обижался).

Завершая рассказ о детстве, хочется привести цитату из книги об отце, которая свидетельствует о том, что влияние отца на жизнь и становление А. Пинского невозможно свести к перечислению тех отдельных импульсов и содержаний, которые он передал сыну (физика, политика, музыка, игра и т.д.), оно касается самых глубин бытия личности, экзистенциальной основы жизни: «Все мои воспоминания того периода — примерно от 59-го года до начала 70-х — это воспоминания, все время сопряженные с ним, с его образом, его присутствием. Словно меня все время окружала его аура и это нечто, окружающее меня, было наполнено радостью, смыслом, мышлением, любовью, интересом, светом. Главное, наверное, — это его любовь ко мне, я был все время словно внутри некоего “тела любви”. И это не исчезло, не ушло и не растворилось и по сию пору»[3].

Переезд в Москву и педагогический институт. Поиск самоидентичности

В начале 70-х годов семья Пинских переезжает в Москву. Основным мотивом переезда была забота семьи о будущем сына: Толя должен был быть прописан в Москве и учиться в московском вузе. Он поступает на физфак в Ленинский пединститут. Излишне говорить, что выбор факультета и последующей специальности был определен отцом. Однако при всем определяющем влиянии отца, о котором мы писали выше, в студенческие годы отчетливо проявились индивидуальные импульсы и склонности Анатолия. Именно

[3] Воспоминания об отце. С. 77.

осознание глубины и определяющего влияния отца на свою жизнь породило желание обретения себя, нахождения своего автономного пути. Это стремление к независимости и самоопределению пробуждается в мальчике лет в 13: «Надо сказать, уже с подросткового возраста я все время внутренне сопротивлялся тому, чтобы делать карьеру по его направлению (физика)». Когда отец вместе с профессором Яворским объяснили тринадцатилетнему Толику, в какой институт он поступит, в какой аспирантуре будет писать диссертацию, какие книги он должен будет изучать, какие задачки решать и т.д., в мальчике пробудился протест против такого заочного определения его жизни: «Я был шокирован, я думал: “Почему вы уже так предопределили всю мою жизнь?” Мне не было дела до того, что папа это делает из лучших побуждений»[4]. Как ни странно, но отчетливая гуманитарная ориентация А. Пинского, его интерес к философии, духовным практикам, искусству, поэзии и к другим нефизикалистским материям были отчасти выражением сопротивления, протеста и попыткой компенсации центрированного на физике мировоззрения и жизненной ориентации отца. На этой почве между Анатолием и отцом возникли разногласия, непонимание. Тема диссертации, которую выбрал А. Пинский, выражала эту проблемную ситуацию: «Изучение границ применимости физических теорий».

Годы учения в пединституте были годами интенсивных духовных поисков, разносторонних увлечений, широких и интересных социальных контактов, дружбы, творчества. Для атмосферы, царившей в пединституте в 70-х годах, было характерно увлечение тогдашней студенческой молодежи искусством. На факультете издавалась газета «Физик», что понятно для факультета физики. По свободной инициативе группы студентов, одним из которых был А. Пинский, была основана и издавалась газета «Лирик», в которой публиковались стихи, рецензии на фильмы, рассказы. Был создан студенческий театр. А. Пинский был активным участником этого направления, писал рассказы, стихи, делал переводы, а также редактировал материалы, которые писали другие, его сотоварищи по институту. В этой литературной деятельности развивалась и формировалась его способность писать, способность, выразившаяся и помогавшая ему во всей дальнейшей деятельности. Он является автором ряда книг и огромного количества статей на разнообразнейшие темы. На некоторое время ведущим его увлечением стала поэзия. Он не только писал собственные стихи, но и делал переводы, например, переводы из Толкиена, которым зачитывался на английском языке. Много читал русскую классическую литературу, а также книги по психоанализу, йоге и философии. Одновременно он увлекался песнями, играл на гитаре — о чем мы уже писали выше — и был желанным гостем на всякого рода студенческих встречах, куда его приглашали, чтобы он пел под гитару. И, наконец, его увлечение театром. Он выступил инициатором постановки «Идиота» Достоевского и даже сам написал сценарий, распределял роли, проводил репетиции. Однако для 70-х годов советского времени это было слишком смело, и администрация института запретила спектакль.

[4] Воспоминания об отце С. 85.

Духовные искания

Важным мотивом духовных поисков этих лет, о которых сам А. Пинский упоминает лишь очень скупо, вскользь, являлись его религиозные поиски. Он читал литературу по восточной философии, буддизму, но также и труды русских религиозных философов. Под влиянием их идей, особенно о. П. Флоренского, А. Пинский обращается к церковному христианству, участвует в богослужениях, принимает крещение. «Сам я тогда пережил “период православия” (ходил в церковь, постился, но еще не был крещен; это во многом пришло от Александра Кожи; он в те годы как раз поступил учиться в Загорскую лавру; мы с Некрасовым тогда, помню, зачитывались Флоренским)». По воспоминаниям друзей тех лет, также принявшим христианство, обращение и крещение было для Анатолия серьезным внутренним актом. Православие играло существенную роль в его мировоззрении еще некоторое время. Например, в философском кружке, образовавшемся у него дома, он

еще довольно долго представлял решительно ортодоксальную позицию. Однако в его дальнейшем становлении этот мотив уходит совершенно на задний план. В имеющихся материалах мы практически не находим никаких попыток как-то отнестись, оценить или осмыслить, занять позицию и т.д. по отношению к церковному христианству, в то время как темы религии, вопросы, связанные с метафизическим, трансцендентным началом в жизни человека, не переставали живо волновать и интересовать его до конца[5].

После окончания института А. Пинский короткое время работает в школе учителем физики, но потом по настоянию врачей — фиброма правой голосовой связки — он должен был уйти из школы. Основное содержание его жизни в то время составляло общение с людьми в разных компаниях. «Я сейчас вспоминаю те годы, и в сознании в первую очередь оживают разные компании, группы, в которых я принимал участие, в которых проходила моя тогдашняя жизнь». Особенно его притягивали люди *с духовно-философскими интересами*. Он стал сближаться со своими бывшими однокурсниками, интересовавшимися философией (С. Казачковым, П. Мейксоном), черпая у них аргументы в спорах с отцом, стал читать труды по классической философии (Гегеля, Аристотеля, Платона, Декарта, Канта), а также труды по философии науки (Т. Кун, К. Поппер, позже аналитическая философия, Л. Витгенштейн), посещал лекции М. Мамардашвили о Декарте и Канте и даже организовал у себя домашний философский семинар. Естественно — и это ясно из предыдущего, — что этот «философский семинар» не мог быть чисто философским. «Мы философствовали, варили глинтвейн, пели под гитару... Дамы считали, что мы слишком методологизированы... Я представлял полюс жизни, даже устроил праздник Сожжения рефлексии и сочинил песню на окуджавскую мелодию: “Тихо, и грустно, и веет родным, // Тени ложатся косые... // Над Юго-Западом стелется дым, // Это сожгли рефлексию. // Над мимолетностью майи скорбя, // Встав над витальной привычкой, // Деятельность оглянулась в себя // И потянулась за спичкой...”»

[5] Для того чтобы убедиться в этом, достаточно внимательно прочитать его концепцию мейнстрима, о которой мы скажем ниже.

Кружок ЦСКА. Методология. Встреча с А. Юркевичем и Г.П. Щедровицким

Самыми важными для его духовного становления в те годы были две компании, или кружка. В первый круг — «Кружок ЦСКА» — он вошел благодаря увлечению игрой в го и своим достижениям, позволившим ему получить от профессионала шестого дана японца Иноуэ Шусаку, которого он *обыграл на форе*, первый любительский дан. Он познакомился с А. Юркевичем, в то время заместителем начальника ЦСКА, с которым быстро начались живые и глубокие дружеские отношения. Он был лидером кружка и ввел туда Анатолия. Он же ввел его и в кружок Г.П. Щедровицкого, представил его лично «учителю». Это второй, наиболее, если не самый значимый для него кружок в то время.

В «Кружке ЦСКА» Пинский был «философом». А. Юркевич называл его «профессор». В кружке обсуждались и осмысливались самые разнообразные темы (от философии игры го, методологии Г.П. Щедровицкого до занятий дзен-буддизмом и чтения книг Кастанеды). Приглашались самые разные, в том числе и известные в то время, люди (Г.П. Щедровицкий, О.И. Генисаретский, Н.Г. Алексеев, В. Розин и др.). Но самое главное было не в «что», а в «как». А. Юркевич был духовным лидером кружка. Он побудил Пинского философски осмыслить игру, написать работу и сделать доклад. Тот с увлечением принимается за эту задачу. Характерен тот подход, который он для этого выбрал. Он попытался обратиться к теме игры не с какой-то теоретической позиции, т.е. с точки зрения теории, но, наоборот, идя от *обыденной интуиции игры*. Следуя феноменологическому методу Э. Гуссерля, он попытался вскрыть сущностные черты игры исходя из нее самой. Вывод: «игра — это не деятельность, хотя при этом игра принадлежит жизни человека»... сущность игры «не схватываема в рамках любой теории, для этого нужна уже мифологема». Ясно, что так поданная тема игры являлась резкой антитезой господствовавшей в то время деятельностной парадигме, абсолютизировавшей деятельность как некую универсальную категорию, а также технократизму и теоретизму,

присущим в то время советской психологии и особенно методологии Г.П. Щедровицкого. Именно в кружке Щедровицкого — в пику ему — по замыслу А. Юркевича, Пинский должен был сделать этот свой доклад об игре. Юркевич был очень доволен, что на докладе присутствовал сам Г.П. и «временами прямо-таки потирал руки от удовольствия». Несмотря на отчетливо антиметодологическую заостренность доклада, Г.П. откомментировал его довольно доброжелательно, и А. Пинский был принят сообществом методологов в свои ряды. Другая тема, важная как для А. Пинского, так и для А. Юркевича, еще больше шла вразрез с теоретизмом и всем духом методологии Г.П. Это была тема обыденности[6], «просто жизни» и жизненной мудрости. Для Г.П. это было уже слишком. Разразился скандал. Г.П. «буквально прокричал: где эти мудрецы? Где они? Ты их видел? Это же все вранье. Или от нас требуется сейчас Анатолия Аркадьевича признать мудрецом?!»

Нам кажется важным для духовной биографии А.А. Пинского из всего многообразия тем и интересов, связанных с вхождением в методологию, и личных контактов с Г.П. выделить эту линию философии жизни, феноменологии и герменевтики[7], потому что именно по ней проходит *принципиальный идейный водораздел* между А. Пинским, Г.П. и большинством участников методологического движения, да и всей тогдашней советской философии[8]. Даже там, где внутри кружка выступала отчетливая оппозиция технократическим, физикалистским и марксистским[9] тенденциям «классической методологии» Г.П. (как, например, у В. Розина), эта оппозиция проходила по иной траектории и родимое пятно методологии при внимательном взгляде можно было легко распознать.

[6] Тема обыденности или повседневности в западной философии также разрабатывалась в феноменологической философской традиции. В немецкой педагогике 70-х годов говорили даже о «повороте к повседневному». К сожалению, это обращение философии XX в. к до- и вненаучному «миру жизни» почти совершенно прошло мимо отечественной философии и педагогики, в которой безраздельно господствовал культ научной теории, методологизма и технократии.

[7] Для читателя, интересующегося философией XX в., выделим круг авторов, представителей данного антисциентистского направления, которых в это время интенсивно изучал А.А. Это, помимо Гуссерля, прежде всего Коллингвуд (Идея истории), Витгенштейн, Гадамер.

[8] Помимо марксизма основной сферой интересов советских философов того времени были философия науки, неопозитивизм, аналитическая философия.

[9] Марксизм прежде всего в смысле переделки действительности на основе теории.

Иное дело А.А. Пинский. Когда я в начале 90-х, уже несколько лет тесно сотрудничая с А.А., случайно узнал, что тот был участником методологического движения и даже входил во внутренний круг, я был очень удивлен. Я знал многих бывших участников методологического кружка и практически у всех я чувствовал ее влияние, проявлявшееся в манере общения в обсуждениях, разговорах в той или иной форме. Пинский был, пожалуй, единственным, где это влияние не чувствовалось вовсе. Сейчас, внимательно изучая источники, я вижу, что А.А. с самого начала был внутренне чужд основному духу методологии. Сам он так определяет свои внутренние расхождения с методологией: «Во-первых, я стал чувствовать, что в дискуссии предметного характера у методологов преобладают не идейные, не содержательные соображения, а идеологические установки. Я имею в виду методологическую идеологию. При этом идеология была часто связана прежде всего с риторическими формами. Я научился даже проводить эксперименты. Я мог высказать одну и ту же мысль, используя разные словесные формы, и знал, когда она будет принята, а когда — нет... Есть еще одно очень важное обстоятельство. Мне кажется, что у всякой мысли можно выделить качество зрелости. Я пришел к выводу, что для методологов требование зрелости мысли, ее продуманности, прожитости является несущественным. И, наоборот, для них ценной считается патологическая, на мой взгляд, спонтанность мысли, готовность защищать мысль, пришедшую секунду назад. Но ведь из собственного житейского опыта каждый из нас знает, что мысль, которая казалась нам чрезвычайно актуальной в момент возникновения, через месяц может потерять какое бы то ни было значение... Здесь мы подошли к еще одной существенной, а может быть, и кардинальной особенности методологической работы, связанной с проблематизацией и конструированием нового содержания. Типичная для методологов ситуация возникновения мысли такая: в результате проблематизации человек попадает в (или у него образуется) пустое пространство; но к нему (к пространству) предъявляются жесткие требования, т.е. оно как бы программно сориентировано.

В этой ситуации человеку может прийти в голову какая-то мысль, и если это происходит, методологи относятся к этому с одобрением. Но мне эта ситуация кажется глубоко нездоровой как в психологическом, так и в духовном отношении. Причем эта ситуация повторяется и на играх, и в семинарах, и даже в индивидуальной работе. Ей недостает некоторого качества духовной свободы. И, наконец, мне до сих пор кажется, что одной из самых сильных сторон методологического движения является глобальная установка на сочетание мысли и действия. С моей теперешней точки зрения, это отвечает двум из трех основных душевных сил человека: способности мыслить и действовать. Третья — это способность чувствовать. Я думаю, что свою установку методологи онтологизировали в схеме мыследеятельности. По крайней мере то, что в ней присутствует, легко узнаваемо в реальном поведении методологов. Но обратите внимание, что средним звеном, связующим мышление и действие в этой схеме, является не чувство и даже не слово, не речь, а коммуникация. Это слово из лексикона телефонных сетей, и, на мой взгляд, оно точно соответствует их реальности. Так вот, в среде методологов безусловно присутствует интеллектуальный элемент и элемент воли, а третий элемент, обеспечивающий гармонию двух других, т.е. чувство, заменен говорением»[10].

При всем при этом нельзя не признать, что без интеллектуального и человеческого общения, без тех импульсов к самообразованию, без докладов и обсуждений, без участия в играх (ОДИ)[11], которыми он был увлечен и даже поглощен, короче, без той интеллектуально-человеческой среды, которую создал и энергетически питал Г.П., Пинский, как будущий лидер, инициатор, координатор, руководитель разнообразных проектов, вряд ли смог бы состояться. В. Болотов вспоминает: «Конечно, те люди, которые пришли через работу с Георгием Петровичем Щедровицким, друг

[10] Из интервью «То, что я искал в методологии, я нашел у вальдорфцев» (Кентавр. 1991. № 2).

[11] Особое значение для А.А. имело участие в ОДИ, посвященных проблемам образования. «И я действительно участвовал в играх Ю.В. Громыко и Л.М. Карнозовой. Я принял участие примерно в 10 играх по теме «Образование» (Кентавр. 1991. № 2).

друга определяли не по словам, а по запаху, по ментальности... При этом, так же как и Анатолий, после плотного знакомства с ММК мы перешли в другие сферы деятельности. Но схемы, которые мы рисовали друг другу на доске, помогали структурировать и тексты, и смыслы, и замыслы. Безусловно, Г.П. мы вспоминали неоднократно и использовали опыт методологии в своих дискуссиях при подготовке проектов. Мы перестали заниматься интенсивной методологией в чистом виде, мы использовали ее в реальных проектах, в реальной жизни. К Г.П. мы оба относились с величайшим пиететом. Благодаря Г.П. мы стали тем, кем мы были. Для Толи и для меня это так. Мы неоднократно обсуждали на посиделках, когда вышел сборник Хромченко, кто с кем поддерживает контакты, кто работал вместе. Время Г.П. — это было время, которое во многом нас сделало такими, какими мы стали».

Однако успешность деятельности А.А., на мой взгляд, определялась в том числе и тем, что он работал *из другой основной позиции*, чем методологическая, и использовал методологические ходы только в качестве формального инструмента организации.

Не случайно, что окончательный разрыв с Г.П. и выход А.А. из кружка были связаны с докладом на гуманитарно-герменевтическую тему «Интерпретация»: «Я так готовил доклад, что внутренне был готов к разрыву... Так и получилось. Георгий Петрович совершил “демарш”, поплясал на моих костях, прервал доклад». Уход из кружка А.А. переживает как внутреннее освобождение: «Я пришел домой и записал: “Я, кажется, вышел из этих игр, слава Богу. Г.П. повел себя как та сила, которая стремится ко злу, но обречена творить добро”. На следующее заседание семинара я не пришел». Это был 1986 г.

Может показаться парадоксом, что, несмотря на глубокие идейные расхождения и даже противоположности[12] в идейных

[12] Так, название программной статьи Г.П. Щедровицкого «Технология мышления» А. Пинский называет чудовищным, а самого Г.П. технократом (Пайдейя, 1997. С. 344). Позже он напишет текст о Г.П., который будет оценен очень высоко. А.А. должен был получить за него первую премию. Однако комиссия мотивировала свой отказ тем, что невозможно дать первую премию откровенно антиметодологическому докладу.

позициях. А.А. в своих воспоминаниях называет Г.П. учителем[13]. Но как раз в этом и проявляется основная жизненная установка А. Пинского. Для него важным был человек Г.П., тесные личные контакты, прогулки, неформальные беседы, энергия, которую Г.П. вливал в свои мысли, но не сами мысли, от которых он скорее отталкивался, чем принимал. Он различал человека Г.П. от идей Г.П. В своей статье «Был ли Г.П. Щедровицкий методологом?» Пинский пытается осмыслить феномен Г.П. в контексте истории философии, привлекая для этого идеи Х.Г. Гадамера, М. Хайдеггера, М. Бубера. Он различает два подхода, две линии традиции — бэконовскую, инженерно-технологическую и гуманитарную, человеческую. Г.П. соединял в себе оба этих момента, *но в сознании* он был целиком и полностью в плену второй линии развития. «Трагизм и величие человека Г.П. Щедровицкого во многом состоит в том, что судьба и история распорядились так, что в нем присутствовали и развертывались эти два импульса... И так сложилось, что эти два начала — технократическое и гуманитарное, человеческое — жили в нем на двух разных планах: первое определяло в основных чертах его "внешнее", его дела, концепты, формулировки, второе же было сокрыто в его "внутреннем"; как бы ни выражаться, но для меня принципиально отметить, что совершенно одно дело, **что он делал и говорил**, а совершенно другое дело — **чем он был** или: **что он есть**»[14].

Главное в Г.П. для Пинского — это импульс индивидуальной свободы, воплощавшийся в нем[15]. Если другие (его ученики) внутренне ориентировались на него, то Г.П. следовал только самому себе. Оглядываясь назад через много лет, он так оценивает Г.П.: «Сегодня мне представляются не столь важными идеи и тексты Г.П. К примеру, я засел за отдельные статьи из недавно вышедшего тома избранных трудов, вспомнил, с каким углублением я вчитывался 15 лет назад в каждую фразу этих статей... И что сегодня? Почти ничего. Будут ли люди вчитываться в эти

[13] «Я считаю Г.П. своим учителем» (Пайдейя. М.: Частная школа, 1997. С. 346).

[14] Образование свободы и несвобода образования, 2001. С. 48—49.

[15] Пайдейя. С. 344—345.

тексты, вымывать из них скрытые крупицы глубоких смыслов? Сомнительно...» Этот скрытый смысл придавал текстам сам человек, который их порождал, "рисовал схему". В отрыве от человека Г.П. "схема" теряла свой подлинный смысл: остается ли человек в своих делах, в пресловутых продуктах своей деятельности? Урок Щедровицкого с очевидностью показывает, что нет, не остается»[16].

Эзотерика и антропософия

После ухода из кружка Г.П. на передний план духовных интересов А.А. постепенно выходит мотив, подспудно действовавший уже все эти годы[17]. Это увлечение эзотерикой. В эзотерических учениях Пинского притягивает то, что там он надеется найти такое постижение мира и жизни, которое выходит за рамки границ рассудочного, только мыслительно-философского начала, но в то же время не порывает с ним окончательно. У Скворцова, биографию которого он писал в то время, ему встретилась фраза, ставшая для него *поворотной точкой*. А именно, что «начала древнегреческой философии, как и философии вообще, лежат, может быть, в древних мистериях Египта. Внутри меня что-то воскликнуло: «Ну вот! Значит, мышление не есть нечто первичное и окончательное, что-то было перед ним и что-то сокрыто за ним. Мне казалось, что я нашел связь между ощущаемым мною эзотеризмом Юркевича и вообще эзотеризмом, с одной стороны, и всем мыслительным планом, который есть в философии и методологии, — с другой».

[16] С тезисом о том, что только личность, ее присутствие сообщает мыслям значимость, а в отсутствие личности эти мысли теряют свой главный смысл, конечно, можно спорить. Продукты деятельности мыслителя, если они пробиваются к общезначимости, выходят далеко за рамки личностей, их породивших. Что мы знаем о Шекспире как личности? Произведения великих мыслителей древности и современности до сих пор притягивают умы людей. Жизнь самого А.А. ярко свидетельствует о том же: чтение играет в его биографии столь же выдающуюся роль, как и общение.

[17] В основном через личность Юркевича и «Кружок ЦСКА», но те только.

Еще в период домашнего философского семинара Пинский копирует и читает Е. Блаватскую, А. Безант, Р. Штейнера. Но после разрыва с Г.П. мотив эзотерики выходит на передний план.

Он начал «в огромных количествах читать оккультно-эзотерическую литературу... Это длилось много месяцев. Курамшин, Шюре, Шмаков, Гом, Папюс, Безант, Тухолка, Брандлер-Прахт, журнал «Изида», Сен-Мартен, Элифас Леви, «Свет Египта» и т.д.». Он увлекся New Age и антропософией. Его приятель вспоминает: «Помню, Толя приходит ко мне и говорит: «Я нашел человека, который знает истину. Этот человек — Штейнер». На какое-то время антропософия Штейнера становится его основным убеждением, поглощает его целиком. Он знакомится с кругом антропософов, участвует в антропософском фестивале «Идриарт» в Тбилиси, куда съезжаются не только антропософы из всего тогдашнего Союза, но и представители антропософского движения из стран Европы.

Именно со Штейнером и антропософией будет тесно связан следующий этап его жизни. Этот переход от философии и методологии к эзотерике и антропософии может многим показаться странным. Как может человек, занимавшийся серьезной философией — Декартом, Гегелем, Кантом, Гуссерлем и т.д., — рафинированный интеллектуал, увлечься столь сомнительной материей? Для тех, кто знаком с этой «материей» ближе, дело обстоит не столь странно. Штейнер, этот «мистик» и «эзотерик», оказался еще и выдающимся деятелем, проявившим себя во многих областях культуры, породившим живую традицию, вдохновляющую людей до сих пор. Он писал не только эзотерические труды, но и книги по философии, теории познания, отдельным областям знания, социальной и экономической жизни, дал импульсы целому ряду практических направлений, среди которых самым известным стала вальдорфская педагогика.

Значительным событием в антропософской биографии А. Пинского, как, впрочем, и многих других, стал фестиваль «Идриарт», инициированный известным скрипачом, антропософом Михой Богачником. На фестивале антропософское движение было представлено живыми носителями «антропософского импульса» в культуре. Поражала универсальность «импульса». Уже само начинание «Идриарта» — объединение людей и «исцеление» острых социальных проблем[18] через искусство, искусство, понимаемое в самом широком смысле, например, социальное искусство — было весьма своеобразным и притягательным начинанием, непохожим на то, к чему мы привыкли. Читались лекции и проводились семинары на самые разнообразные темы: от философии духовного познания, сущности денег, банковского дела и социального вопроса, экологического (биодинамического) сельского хозяйства, медицины до курсов искусств: эвритмии, пения, живописи и т.д. Везде антропософии было что сказать об актуальных проблемах современности. Все это на фоне ощущения освобождения и начала нового этапа российской истории, движения в будущее, упоения открывающимися возможностями производило весьма сильное впечатление. А. Пинский был совершенно очарован антропософией. «В обществе антропософов я чувствую себя среди родственных душ». Среди антропософов оказались и его друзья по институту и методологическому кружку Павел Мейксон и Сергей Казачков.

Вальдорфская педагогика и вальдорфская школа

А. Пинский так описывает свой путь от методологии к антропософии и вальдорфской педагогике: «Примерно с конца 1986 г., т.е. когда я ушел из методологического семинара, я начал изучать труды Рудольфа Штейнера: его философию и гносеологию, работы, посвященные эволюции и его взглядам на человека, короче говоря, все то, что часто называют эзотерическими работами. А поскольку Штейнер фактически разворачивал парадигму познания, которую начал создавать Гете, то я начал изучать и труды Гете. Через пару лет я познакомился с московскими и зарубежными антропософами, и в том числе с вальдорфскими педагогами. Кстати, когда я только собирался прийти на методологический семинар, у меня состоялся разговор с Георгием Петровичем, где он сказал

[18] «Идриарт» проводился в «горячих точках», в центрах социально-политических событий того времени.

мне: «Толя, у вас есть только три пути — стать философом, педагогом или методологом». Я тогда ответил, что уж кем я точно не стану, так это педагогом, поскольку это самое плоское, мертвое и бессмысленное дело. Для меня тогда это было хуже, чем служба в ОБХСС. Но когда я встретился с вальдорфскими педагогами, это была как бы встреча с чудом. И не просто потому, что у них есть очень интересная философия детства и чрезвычайно любопытная гносеология, а потому что я столкнулся с очень живой и серьезной практической педагогикой. Я как бы натолкнулся на живое зернышко в самом, казалось бы, мертвом месте. Я увидел людей с очень своеобразным, сильным и живым способом мышления. Можно сказать, что то, что я искал в методологии, — самобытное, новое и цельное, универсальное мышление — я нашел у вальдорфцев, но на (во многом) отличающихся основаниях. Это мышление не понятийное, а феноменологическое и образное. Это мышление немногословное, хотя и с богатой речью. А сходство в том, что в обоих случаях мы видим попытку (а в случае с вальдорфцами уже во многом реализованную) органически связать мышление и познание с практическим действием»[19].

После «Идриарта» в Россию начали приезжать представители вальдорфского движения из разных стран. В квартире у Пинского образовался антропософско-вальдорфский кружок, участником которого был и автор этих строк. Мы засиживались до глубокой ночи, иногда оставались на всю ночь. Помню, первым в Россию приехал г-н Либендорфер из Швеции. Квартира была набита до отказа. Была очень насыщенная, вдохновляющая атмосфера.

Вскоре произошло значительное событие: образовался клуб «Аристотель», в котором стали проводиться семинары, лекции для общественности и родителей, а также живая работа с детьми, детский сад, кружки, праздники, а потом семинар по подготовке учителей. Клуб «Аристотель» стал колыбелью многих вальдорфских инициатив в России, как детских садов, так и школ. Именно из стен «Аристотеля» вышли первые вальдорфские учителя и воспитатели. Название клубу дал Пинский, который в то время был

[19] Кентавр. 1991. № 2.

увлечен штайнеровской идеей противопоставления «платоников» и «аристотеликов». Платоном же назвали кота, жившего в клубе.

Название «Аристотель» должно было символизировать определенное отношение к реальности, нацеленность не на идеи, оторванные от жизни и потом, задним числом, опускаемые на действительность (платонический принцип), но на поиск идей и работу *в самой реальности*, исходя из жизни, постепенно меняя и одухотворяя ее. Этот мотив аристотелизма, о котором постоянно говорил Пинский в то время, стал постепенно главным мотивом, стилем всей его работы не только в рамках основания и руководства вальдорфской школой в Москве, но и в качестве политика в области образования.

В мотиве антропософски истолкованного аристотелизма нетрудно узнать метаморфозу и дальнейшее развитие той «философии жизни», о которой мы писали выше. Но теперь это не просто переживание и благодарное принятие жизни в ее широте и непостижимой для рассудка глубине. Важен момент действия, развития и преобразования жизни исходя из заложенных *в ней самой* движений, потенций и возможностей[20]. Позже А.А. увидит одну из основных проблем вальдорфского движения, и не только в России, — что оно зачастую не следует заложенному самим его основателем принципу. Часто господствуют традиционализм, перенимание и трансляция готовых форм, догматизм, превращение принципов вальдорфской педагогики в своего рода идеологию — все это, к сожалению, присуще не только российскому, но и мировому вальдорфскому движению (только ли вальдорфскому?). От догматической вальдорфской педагогики следует отличать со-

[20] В этом состоит ядро идеи «социального искусства» по Р. Штейнеру: исходить из данного и содержащихся в нем потенций. В этом Штейнер видит альтернативу утопическому (платоническому) мышлению, исходящему из идеи. В нашей стране этот второй способ работы с социальной реальностью был представлен марксизмом (истинность теории подтверждается «успешной» практикой). В этом же марксистском (платоническом) ключе выдержана идея проектировочной деятельности, когда группа людей (проектировщиков) разрабатывает проект, который выполняют потом другие. Проектировочную деятельность как способ реформирования следует отличать от проектной, имеющей корни в философии прагматизма Д. Дьюи, с демократией как базовой ценностью.

вокупность базовых идей и ценностей, лежащих в основе действительно живой традиции и живой рецепции вальдорфской педагогики: «Неправомерно отождествлять систему общих идеальных принципов вальдорфской педагогики с конкретной сложившейся формой их воплощения, будь то в Германии, Финляндии и т.д.»[21]. «Подлинный, развивающийся реализм в духе Аристотеля, Фомы Аквинского и Штайнера (Universalia in re) никогда не влечет за собой утраты идеи и идеала... На смену дилетантскому романтизму в российском вальдорфском движении приходит, медленно и не без проблем, здоровый идеалистический реализм»[22].

Но эта критическая дистанция — дело будущего[23]. А пока он совершенно очарован вальдорфской педагогикой. Следует стремительное развитие событий[24]. На базе «Аристотеля» был основан семинар по подготовке вальдорфских учителей. Здесь большую помощь оказал Б.М. Бим-Бад. Семинар был оформлен как подразделение Открытого университета. Немецкие коллеги из Высшей школы вальдорфской педагогики г. Штутгарта[25] помогли составить программы курсов, найти квалифицированных преподавателей и финансы для их работы в Москве. За два года были не только подготовлены учителя будущей школы (и других школ, не только в Москве). Образовался и круг заинтересованных родителей, желавших учить своих детей по методам вальдорфской педагогики. Л.Г. Векслер (в то время заместитель начальника Управления образования Центрального округа г. Москвы) охарактеризовал эту ситуацию так: «Дети есть, учителя есть, родители есть. Учить негде».

[21] Пайдейя.

[22] Пайдейя. С. 115.

[23] Об эволюции отношения А. Пинского к вальдорфской педагогике можно судить по статьям 1991 и 1995 гг. Сначала он полностью поглощен идеями вальдорфской школы. В статьях 1995 г. уже видна критическая дистанция. Однако от базовых ценностей вальдорфской педагогики Пинский никогда не отказывался.

[24] А. Пинский подробно описывает историю первой московской вальдорфской школы и проблемы вальдорфского движения (см.: Пайдейя. С. 100—174). В этой статье мы, конечно, не сможем упомянуть всех тех людей, которые сыграли большую роль в развитии вальдорфской педагогики в России, как это делает сам А.А. в своих статьях.

[25] В становлении самого «Аристотеля», в лекциях, семинарах, практических занятиях принимали участие не только немецкие коллеги, но и педагоги из разных стран (Швейцарии, Швеции, Дании, Финляндии, Австрии).

Сегодня может казаться почти чудом то стечение обстоятельств, которое привело к тому, что городом было выделено здание для школы в центре Москвы. В своей статье «К истории Московской свободной вальдорфской школы» Пинский тщательно перечисляет всех людей, которые оказали школе поддержку и помощь в развитии, кратко характеризуя вклад каждого: В.М. Кузнецов (тогда депутат Верховного Совета), Л.П. Кезина, Л.Е. Курнешова, О.Н. Держицкая (в то время начальник отдела негосударственных школ Департамента образования г. Москвы), Е.А. Потапов, Л.Г. Векслер, В.И. Лопатина. Безусловной заслугой А.А. Пинского было то, что ему удалось создать вокруг школы эту сеть доброжелательного и помогающего отношения со стороны авторитетных и наделенных властью деятелей российского образования. Без этого вальдорфская школа в Москве была бы просто невозможна. Естественно, школа получила «народное» название «школа Пинского». Так называли школу не только в России, но и в Европе. Хотя очень многим в вальдорфском движении в то время это не нравилось и казалось несправедливым (действительно, в становлении этой школы был задействован огромный духовный и физический капитал *множества* людей), но, смотря на дело ретроспективно, видишь, что такое название вполне оправданно.

Жизненный поворот: от понимания реальности к ее преобразованию

С открытием школы и директорством начинается совершенно новый этап в жизни А.А. Пинского, можно сказать, настоящий перелом в биографии. Он с головой уходит в практические дела школы. Содержание перелома состояло в том, что до сих пор А.А. вливался в *уже готовые* кружки, компании, много думал, читал, писал, принимал участие в разного рода проектах. Теперь перед ним стоит совершенно новая задача — взять на себя ответственность и руководство конкретным делом, а когда это конкретное дело встало более или менее на свои ноги, он начинает сам инициировать и формировать общности, отдавать то, что накопил и

впитал в себя на протяжении всей жизни. Если первую половину жизни можно образно сравнить со вдохом, восприятием, впитыванием, то дальнейший ее ход — с выдохом, отдачей, реализацией накопленных возможностей и потенций.

Именно здесь, в роли директора, происходит становление А. Пинского как руководителя и организатора, будущего инициатора и координатора многочисленных школьных реформ. Те, кто близко знал его в то время и имел возможность наблюдать в роли руководителя *в самом начале* жизни школы (он делал ошибки, часто принимал неверные решения как в мелочах, так иногда и по большому счету, часто менял стиль управления и т.д., т.е. проявлял все признаки неуверенности в своей новой роли) и затем, спустя несколько лет, увидел перед собой опытного руководителя, разбирающегося во всех тонкостях управленческой материи, прекрасного организатора, не может не удивиться тому, как быстро он учился и развивался. Цель образования «учиться учиться», о которой сейчас говорят как о приоритетной задаче школьного образования, на мой взгляд, А. Пинский реализовывал в своей жизни в очень высокой мере. Он умел учиться, поразительно быстро осваивая новые для себя области знания и сферы деятельности.

Прежде всего ему необходимо было освоить совершенно новую для него область — сферу управления финансами, «бухгалтерию» школьной жизни. В то время он часто говорил учителям такую фразу: «Если из школы уйдет учитель, то ничего страшного не будет, придет другой, но вот если уйдет бухгалтер...» Получалось, что для школы хороший бухгалтер важнее хорошего учителя. Одно время казалось, что для него формально-бюрократические вопросы стали важнее собственно содержательно-педагогических. Я полагаю, что причина этого состояла в том, что в вопросах содержательно-педагогических А. Пинский чувствовал себя вполне уверенно и не видел здесь решающей проблемы, а вот в области формально-бюрократической он чувствовал себя неуверенно и интенсивно ее осваивал в эти годы. В содержательно-педагогической сфере не только не было дефицита, скорее, наоборот, был некоторый избыток (перебор) новых идей и импульсов. А вот как эти идеи и импульсы можно было воплощать в конкретных условиях, с конкретными людьми,

как найти для них реальные формы, откуда брать финансирование для школьной программы, подразумевающей, например, два иностранных языка с первого класса, как юридически оформить иную, чем сетка часов по 45 минут, организацию обучения и как тогда начислять зарплату учителям при такой организации, которая, отличаясь от традиционной, не была обеспечена никакими нормативно-правовыми документами? Классическая вальдорфская школа была во многом устроена совершенно иначе, чем традиционная российская, подразумевала двенадцатилетнее обучение плюс тринадцатый год для абитура; а у нас, в условиях одиннадцатилетки? Классическая вальдорфская школа предусматривает равноценное место в учебном плане искусства и практическо-трудового обучения наряду с академическим. Как это совместить с госстандартами? А восемь лет преподавания одним классным учителем всех общеобразовательных предметов? И т.д. и т.п. В теоретическом плане весьма интересна дискуссия о том, как лучше устраивать школьное дело и действительно ли *всему населению страны* столь необходимо фундаментальное образование — гордость советской школы. Не исключено, что вальдорфская школа *в принципе* все делает идеально и правильно. Но *реально* мы ведь не творим мир из ничего, на пустом месте, а действуем в исторически сложившемся и уже как-то организованном политическом теле (организме) с устоявшимися приоритетами и системой ценностей.

Проблемы, которые приходилось решать А. Пинскому как директору инновационной школы носили не локальный, но общий для российских школ характер: юридическая и финансовая самостоятельность школы, стремление реально исполнять Закон «Об образовании», который значительно опередил свое время. Потому что именно здесь, на *уровне базиса*, стоял вопрос об *условиях возможности* не риторических, словесных, а реальных изменений в системе образования. Благодаря своему философскому складу ума, широкой начитанности и кругозору А. Пинский как мало кто другой был способен увидеть в конкретных проблемах и трудностях общее, а благодаря своим широким международным связям, поездкам и дискуссиям со многими опытными руководителями, директорами школ, управленцами, финансистами он мог черпать

идеи для решения практических проблем, опирающиеся на богатый мировой опыт. В одном лице встретились два начала, которые, к сожалению, часто бывают разделены непреодолимой стеной: теория и практика.

А. Пинский видел в вальдорфской школе прообраз школы будущего. На одном из заседаний «Московского Римского клуба» (1996 г.) он отмечает следующие черты вальдорфской школы, имеющие общепедагогическое значение: вальдорфская школа — это школа для всех; наука и искусство — едины; образование — это детское индивидуальное творчество; Земля и природа, а также человечество в его историческом развитии — это единый живой организм. Свое сообщение он заканчивает следующим образом: «При всем значении модных в XX в. идей Шпенглера и Тойнби о самозамкнутости, автаркии различных целостных форм культур и цивилизации мы все же полагаем, что “наши человеческие перегородки до неба не достают”. Я могу высказать следующий тезис: вальдорфская педагогика есть один из возможных прообразов новой образовательной парадигмы, образовательной формы культурного экуменизма»[26].

А.Л. Семенов пишет: «Школа, созданная Толей, была очень важна для него и остается важной для нас. Его меньшее присутствие в школе последний год подготовило школу к жизни без него, но эта жизнь будет непростой. Выше уже говорилось о том, что его школа была реализацией многих его идей. Теперь этой школе и этим идеям в ней необходима поддержка. Именно поэтому для нас важно, что школа Пинского является одним из элементов школы будущего, объявленной правительством Москвы.

Он и люди, которые разделяли его представления о школьном мире, действительно интерпретировали и реализовывали многие прекрасные лозунги, которые так и оставались по большей части лозунгами в других школах. Это вообще одна из основных проблем реальной педагогики — слова и смысл (тема нашего обсуждения, около 1996 г., на которое Толя потом часто ссылался). Так вот, у Толи в школе:

[26] Открытая политика. 1996. № 7—8.

- масштабная индивидуализация была нормой;
- реально и абсолютно легально привлекались родительские деньги;
- существовала интеграция многих и многих компонентов содержания образования;
- реально осуществлялось эстетическое и трудовое воспитание (а не уроки МХК и технологии);
- школьный Музей трогательной науки создавался самими детьми и был органично включен в естественно-научное образование;
- экологичность была образом жизни;
- дети реально соприкасались с Высшим (а не осуществлялась их катехизация в рамках заданной религии);
- учителя (многие, я не могу сказать обо всех) любили и уважали каждого ребенка».

Завершая этот «вальдорфский» этап биографии А.А., нужно справедливости ради упомянуть, что некоторые реформаторские идеи, которые он предложил российскому образовательному сообществу и которые в широких кругах никак обычно не связываются с вальдорфской школой, впервые озвучивались именно в этой среде. Это прежде всего участие родителей в управлении школой, сама идея гражданской школы[27] и изменение системы оплаты труда учителей. Кроме этого, именно в среде вальдорфской школы смогли заново развернуться его музыкально-драматические способности. Все помнят его роль Тевье-молочника в мюзикле «Скрипач на крыше». И ансамбль еврейской песни «Дона» также вырос в атмосфере вальдорфской школы и вначале состоял из учителей, учеников, родителей и друзей школы. И несмотря на то что в целом А.А. Пинский был скорее разочарован развитием вальдорфского движения в России, которое не смогло стать существенным фактором российского образования, тем не менее до конца он всегда помогал конкретным вальдорфским школам. Несмотря на свою огромную занятость (он любил повторять «я занят, как Ельцин»),

[27] Штейнер сформулировал эту идею еще в 1919 г. в рамках своей социальной концепции, правда, в другой терминологии.

он нашел время и дал прекрасные комментарии к педагогическим лекциям Р. Штейнера[28].

Клуб директоров

В то же время (1995—1996 гг.) А. Пинский понимает, что вальдорфское движение в России не имеет шанса стать большим инновационным движением и что вальдорфская школа не вписывается в реальный ландшафт российской действительности конца 90-х. «Золотой период» российского образования (1988—1994) уходит в прошлое (А. Каспржак). Отчетливо чувствуется «откат» назад. Многие ощущают, что самое ценное завоевание начала 90-х, а именно многообразие, разнородность школ, подвергается опасности. В этой ситуации возникает «“Круглый стол” директоров московских школ». И многие члены «круглого стола», и начальство, и журналисты часто называли его более коротко и, может быть, более естественно — «Клуб директоров». «Круглый стол» возник по инициативе А.Л. Семенова — ректора МИПКРО, который обсудил идею «круглого стола» с Пинским и с рядом других московских директоров во время 60-летия своего института и предложил Толе быть секретарем «круглого стола». С самого начала основными идеями «круглого стола» были: его открытость (возможность для любого директора прийти и высказать свою точку зрения), в отличие от «клубной» замкнутости, отсутствие (по крайней мере формального) постоянного лидерства, наличие конструктивной программы, предлагаемой власти со стороны важной, абсолютно независимой референтной группы, с которой нельзя не считаться. Для Семенова еще живы были события пражской «бархатной революции» 1989 г., с которыми ему пришлось довольно близко соприкоснуться (концепция «Гражданского форума» потом отразилась и в названии «Форума Российская школа»). В Манифесте «круглого

[28] Педагогические лекции Р. Штейнера с комментариями А. Пинского в качестве первого читателя готовятся к изданию в серии «Антология гуманной педагогики» Издательского дома Шалвы Амонашвили. Комментарии к последним лекциям он дать не успел.

стола» (резолюции заседания от 13 ноября 1997 г.) были поставлены вопросы и намечены возможные решения по следующим направлениям: экономика и внебюджетное финансирование, стандарты и БУП, образование и здоровье, аттестация школ и учителей. «Круглый стол» собирался обычно в 302-й аудитории МИПКРО в Авиационном переулке, вел его А.Л. Семенов. Толя очень ответственно отнесся к своим обязанностями секретаря «круглого стола», рассылал повестки, готовил документы, объединяющие высказанные точки зрения. Когда на «круглый стол» решила прийти Л.П. Кезина, Толя придумал, что все директора-мужчины должны встретить ее в смокингах (вообще-то он одевался скорее небрежно и неформально). Многие члены «круглого стола» действительно смокинги приобрели. Одно из выездных заседаний клуба проходило на теплоходе, включало эпизоды приготовления шашлыка и катания на лошадях. В этих эпизодах Кезина тоже принимала участие.

«Я пришел на заседание «“Круглого стола” директоров московских школ», — вспоминает Е. Бунимович. — Это были директора известнейших московских школ, лицеев, гимназий, половину из них я знал еще по своей учительской деятельности. Я слышал имя Анатолия Аркадьевича, но никогда его не видел. И надо сказать, что даже в этой среде, где каждый человек был «штучным», очень ярким, даже на этом фоне он выделялся двумя обстоятельствами. Во-первых, всякий директор хорошей школы, который смог что-то реализовать в этой жизни, смотрит на весь остальной мир немножко как на неразумный. Он не особенно стремится его преобразовать, он хочет, чтобы его не трогали. С Анатолием Аркадьевичем было ясно, что ему этого мало. Ему нужно, чтобы не только у него все было нормально, складно и естественно, но чтобы те вещи, которые казались ему простыми и естественными, наконец поняли и другие... В Пинском я увидел совершенно невероятное, я бы сказал даже парадоксальное, сочетание идей и способности их реализовывать».

«В директорском клубе мы друг друга обогащали, — вспоминает А. Каспржак. — Например, принципы управления, принципы организации учебного занятия. Я сам ходил в вальдорфскую школу и смотрел. Потом Толя сказал: а вот у тебя есть все эти элективные курсы, когда слова такого еще никто не слышал, и учителя валь-

дорфской школы приезжали ко мне в школу. Но ведь надо было где-то сначала узнать, что это в одной или другой школе делается. Первый информационный центр появился у Рачевского, и мы поехали к нему. А галерею картин я первый раз увидел у Фрумина. И директорский клуб был поводом для этих обменов. Клуб начался как защитный, а потом это превратилось в задачу взаимного обмена и обогащения».

В работе «Клуба директоров» А.А. пытался выйти за рамки узко прагматического подхода и ставить проблемы образования в более широкий образовательно-философский контекст, осмыслить образование в исторической перспективе конца второго — начала третьего тысячелетия. При этом он, с одной стороны, исходил из стратегической перспективы, с другой же — нащупывал правильную тактику конкретных действий в реальности. В этих двух направлениях развивалась дальнейшая деятельность А.А. Из первого возникла идея создания «Московского Римского клуба», второе направление привело к созданию «Форума Российская школа», программы партии «Яблоко» в области образования, а затем и к ряду конкретных проектов по модернизации российской школы.

Московский Римский клуб. Философия образования

Московский Римский клуб — это форум или «тусовка»[29] интеллектуалов, центральной темой которой были проблемы образования. О моменте рождения идеи МРК вспоминает А. Каспржак: «Развитием директорского клуба был Римский клуб. Когда в директорском клубе появилось много людей не таких, как те, кто его начинал, у Толи возникла идея сделать еще что-то и привлечь туда разных людей, не только директоров школ. Тогда был страшный дефицит общения. Эта тема обсуждалась в узком кругу, в ресторане на Пятницкой. Мы как раз ехали из Толиной школы после очередного заседания директорского клуба. Я хорошо помню, что

[29] Из сообщений о Римском клубе в журнале «Открытая политика».

был Семенов, Рачевский, Бубман, я. И вот тогда появилась идея, что нужно создавать еще одно поле общения. А дальше инициативу взял Толя».

Заседания клуба проходили в Голубой гостиной Дома ученых. (В какой-то момент по инициативе проф. Ю.Л. Хотунцева в Доме ученых была создана образовательная секция, которую возглавил А.Л. Семенов, а Пинский стал ее секретарем. В некоторый момент, однако, руководство Дома ученых обнаружило, что на заседания этой секции ходят по большей части директора и учителя школ — даже не кандидаты наук! Этого оно вынести не смогло.) Некоторым «прологом» к заседаниям клуба послужило выступление самого А.А. 5 апреля 1996 г. в школе № 1060 (в которой также прошло несколько заседаний МРК) на тему «Образование на пороге XXI в.»[30]. В этом выступлении были заданы идейные ориентиры последующей работы клуба — попытка поставить вопрос об образовании в контекст проблем истории и судеб человечества на исходе XX в., начать дискуссию по принципиальным вопросам образования с прицелом на разработку новой «философии образования». В этом докладе А.А. формулирует многие ключевые для него в то время идеи. Остановимся на них несколько подробнее.

В самом начале доклада А.А. отмечает это «новогоднее настроение» завершающегося тысячелетия и начинающегося нового. XX столетие характеризуется огромным научно-техническим прогрессом и одновременно явным социальным кризисом: две мировые войны, жуткие политические реалии XX столетия, тоталитаризм и т.д. Этот внешний кризис является симптомом более глубокого кризиса: практически все ведущие представители западной культуры (Б. Шоу, Р. Роллан, Л. Фейхтвангер, Г. Манн и др.) приветствовали сталинский тоталитаризм. Это значит, что гуманистическая парадигма мышления и культуры, сложившаяся к середине столетия, поддержала античеловечность и предала человека. Вместе с тем XX в. выдвинул ряд выдающихся личностей — это век Толстого, Шиндлера, Экзюпери, Корчака, Бродского «и еще множества менее известных и вообще неизвестных людей. В каж-

[30] См.: Пайдейя. С. 179. Публикуется в настоящем сборнике.

дом из них “вдруг” пробуждался некий внутренний импульс — свободы, самоопределения и внутренней интуиции, — позволявший человеку оставаться самим собой, сохранять понимание реальности и противостоять системе и системам и реализовывать себя».

В чем же основная проблема? И здесь А.А. Пинский формулирует достаточно ясно и четко проблему, которая занимала его на протяжении многих лет, начиная с участия в методологическом кружке, а потом в антропософских и вальдорфских инициативах. Теперь эта проблема приобретает форму *политической философии*: если человек существо мыслящее, порождающее идеи, живущее из и ради идеи, то почему получается, что эти идеи, задуманные для блага, в социально-политической реальности приносят разрушение: идея, становясь сначала идеалом, эволюционирует затем до идеологии. Идея—идеал—идеология—идол. Получается, что любая попытка что-то сделать в социальной реальности путем идеи или «проекта» обречена на то, что с необходимостью вносит в жизненную реальность диссонанс и конфликт, а в потенции разрушение и кровь. Нетрудно узнать здесь тот же мотив, что и в противопоставлении технократии и жизни в истории с Г.П., платоновского и аристотелевского подходов в антропософии (см. выше). А.А. ставит вопрос об интеграции, интегрирующей силе: *если идея разделяет, то что соединяет?* Кратко рассмотрев три силы, которые претендовали в новой истории человечества, прежде всего европейского, на объединение людей, — мировые религии («традиционная религиозность»), науку Нового времени и классическую философию («научный рационализм»), а также «новую духовность», представленную «духовными учителями» эзотерических мировоззрений, — А.А. приходит к выводу, что ни одно из этих направлений не в состоянии выполнить необходимую сегодня *духовную интеграцию*. С одной стороны, можно объединяться на одинаковом, но «тогда получается либо партия, либо скучно» (А.А. приводит мысль А.И. Адамского). Но вот объединение на различиях! *Возможна ли гармонизация разного?* Вот основной вопрос. Эта интеграция не может произойти из идеи, пусть самого гениального человека, но тенденция к интеграции прослеживается в самом поступательном ходе современной цивилизации. *Она как-то нарождается сама собой*. Символы

этого — появление глобальной информационной сети интернет, средств сообщения и т.п. В этих новых условиях должно появиться и появляется новое сознание — идея, которую А.А. выразит немного позже в концепции мейнстрима. Появляются люди новой формации — «новая группа человечества». Он приводит обширную цитату из Алисы Бейли, представительницы неотеософии. Прямо скажем, что мысль А. Бейли о существовании рассеянных по миру «учеников», не признанных миром, но внутренне честных и благородных, сама по себе чрезвычайно уязвима, если не сказать банальна, и занижает, на наш взгляд, общий уровень изложения. У Бейли эта мысль носит несколько мистериозный характер, в духе рассеянного по миру «тайного белого братства». Для нас важно понять, что в ней находит важного А.А. и что он хочет сказать. Важно, что объединение людей — представителей самых разных религиозных, национальных и профессиональных групп — происходит на основе простых, понятных и ясных каждому человеческих качеств. Эти качества становятся ценностью и образом жизни для большого числа людей по всему миру независимо от конфессиональный, профессиональной и других принадлежностей, просто из логики развития современного мира. Бейли дает такую характеристику «ученикам»: «Они признают разное отношение к реальности и считают, что каждый волен выбирать к ней собственное отношение. Никакой дисциплины не может налагаться этими людьми на тех, кто с ними сотрудничает. Группа существует, не нуждаясь в организации, она не выказывает никакого чувства обособленности, она признает свое единство со всем сущим. Возможно, на ранних стадиях интеграции их можно описать словами “дружелюбие” и “согласованность”».

В третьей, завершающей части доклада А.А. переходит к собственно образовательным проблемам, а также к вечному русскому вопросу: *что делать?* Он приводит высказывания многих деятелей российского образования: ни государство, ни общество не уделяет образованию должного внимания. Обзор печати ясно свидетельствует: проблематика образования вообще не жила и не живет как значимая проблема в обществе: «Парадокс. Ведь у всех есть дети. А образование остается маргиналией сознания. Парадокс!» «За перестройку я начитался всласть газетных статей, — приводит Пинский

слова О.И. Генисаретского. — Но мне не попалось, не запомнилось ни одной интересной статьи по образованию, которая, например, могла бы вдохновить». Образование не обрело своего языка, стиля, словаря, чтобы на этом языке можно было сказать нечто обществу. Образование должно обрести свой голос, чтобы «цех действительно заговорил в полную силу и заговорил о своих гуманитарных, профессиональных образовательных ценностях» (Генисаретский). Так что же делать в этой безнадежной ситуации? А. Пинский дает весьма характерный ответ: *нужно создать пространство для встреч и общения*. Именно таким пространством и предстояло, по его замыслу, стать «Московскому Римскому клубу».

Идейно и организационно в создании и работе «Московского Римского клуба» помимо А.А. принимали участие А. Адамский и О. Генисаретский. Либеральный журнал «Открытая политика» публиковал отчеты о заседаниях клуба в рубрике «Педагогическая провинция», которую вел В. Рокитянский, выполняя тем самым важную функцию, связанную с идеей клуба, — дать образованию релевантный язык для разговора с обществом. Из этих публикаций мы узнаем о происходившей там работе. В нем принимали участие самые разные люди: философы, ученые, управленцы, директора школ: Л. Курнешова, В. Рубцов, А. Тубельский делали доклады по актуальным проблемам развития школы; известный востоковед, синолог В. Малявин представил культуру Китая, а Ю. Шичалин — античную традицию как вечный живой источник западной культуры; прямо после Шичалина, в связи с докладом которого был поставлен вопрос о классике и «вечных образцах» в историческом мире перемен, выступил специально приглашенный в клуб профессиональный финансист — управляющий филиалом Мосбизнесбанка С.Б. Хавин как представитель «современного мира». Поводом пригласить в клуб финансиста была тревожащая «неспособность интеллигенции обсуждать финансовую деятельность как благородный вид деятельности». Тема его доклада: «Мировоззренческие аспекты финансовой деятельности». В связи с его докладом была поставлена проблема финансовой и экономической грамотности: каких знаний и владения какими средствами требует от каждого человека жизнь в современном обществе? Поэт К. Кедров

делился со слушателями своим мистическим опытом, а психиатр Ю. Савенко поставил вопрос нормы и патологии в связи с возможным злоупотреблением психиатрией и проблемами неправомерного употребления психиатрического языка во внемедицинском, социальном контексте. Все темы, которые предлагались выступающими, живо и заинтересованно обсуждались собравшимися. Активное участие в обсуждениях принимали А. Пинский, О. Генисаретский, М. Гивец, Т. Ковалева, В. Рокитянский, А. Адамский, В. Редюхин. Оглядываясь на пройденный клубом путь, участники отмечали, что несомненной заслугой клуба был найденный и сохраняемый на его заседаниях «стиль обсуждения, удачно сочетающий заинтересованность в предмете с отсутствием методологической (и иной) агрессии»[31].

О чем же говорил и какие темы предлагал Римскому клубу сам А.А.? Из протоколов заседаний МРК мы выделили прежде всего две основные темы: попытка философского осмысления проблемы *общего образования* и тема *образовательной политики*. Приведем характерный пример. Один из докладов А.А. в МРК был посвящен выступлению президента США Клинтона по вопросу образования. Клинтон сформулировал 7 основных тезисов — целей развития образования до 2000 г. На вопрос, заданный Пинскому, о том, что кажется ему в программе Клинтона самым важным и что может извлечь из нее Россия, тот дал весьма характерный ответ: с его точки зрения, важнее всего *само наличие образовательной политики*, причем на президентском уровне, — то, чего безусловно нет в России. Эти слова заставили участников задаться вопросом о своей собственной возможной роли в выработке образовательной политики, дали толчок рефлексии и живому обсуждению того, что представляет собой система российского постсоветского образования.

Другая проблема — проблема *общего* образования, по которой выступил В. Рокитянский, выдвинув тезис, что тем, что сегодня обсуждается как общее образование, раньше (испокон веку) «занимались религии или, если воспользоваться более емким термином, *традиции*. Тема «Традиция — современность, традиция — ин-

[31] Открытая политика. 1997. № 7—8 (22). С. 61.

новация» (А.И. Адамский) породила целый ряд живых откликов. А.А. усомнился в определяющей ценности традиции и высказал «твердое нет» низкопоклонству перед традицией. Здравый педагогический смысл относится к традициям с подобающим уважением, но не признает за ними статуса единственного и исключительного авторитета или источника ценностей.

Интеграция

Читатель может обратить внимание на то, как много событий в этом очерке приходится на 1996—1998 гг. В этот период, видимо, происходил поиск А. Пинским новой глобальной сферы приложения себя. К такому поиску относится, судя по всему, попытка создания интегрированного курса естествознания. Попытка эта началась с одного разговора А. Пинского с А. Семеновым. Разговор шел в основном о важности выбора системы слов, обозначений, ориентиров для системы образования. Отголоском этого разговора стала потом фраза: «Иллюзорно было бы считать, что реальные признаки или факторы изменений лежат в плоскости новых идей, методов или оргформ — нет, они определяются именно тем, появляется ли новый язык».

В том же разговоре (отчасти в жанре «на спор») возникла идея создания интегрированного курса естествознания. Толя взялся руководить созданием такого курса, А. Семенов — финансировать и критиковать результаты по ходу их возникновения. В авторский коллектив вошли, естественно, представители 57-й школы (Бочавер, Львова и Прокудин), Африна и Уваров (работу которых по естествознанию Семенов поддерживал раньше) и Ловягин из школы № 1060. Помимо самостоятельной работы в проекте (по различным разделам) коллектив собирался на семинары в школьном кабинете А. Пинского. Результаты работы группы и необходимые тексты других авторов были изданы А.А. Пинским в виде 6 или 7 книжечек проекта «Integratio». Вот что удалось сейчас найти:

1. Образование и интеграция. Сборник, включающий «От составителя» А. Пинского (в этой статье Пинский упоминает о Московском базисном учебном плане 1997 г., в составлении которого он принимал решающее участие), тексты Генисаретского, Лири, Буданова и Воскресенской (написание названия серии «Integratia»).

2. Интеграция. № 2. А. Пинский «От составителя». Рубрики: Интернет: интеграция и свобода (тексты Дж.П. Барлоу, С. Дацюка); Синергетика: одно из возможных оснований интеграции наук (Э. Ласло, Ю. Данилов, Б. Кадомцев, В. Тарасенко); Фундаментализация: фактор интеграции в образовании (А. Суханов); Философия в гуманитарно-психологическом занятии (К. Уилбер); Школьный опыт (А. Африна, А. Чеботарев, М. Бухаркина, Т. Куклина).

3. Уваров А.Ю. Информатизация образования и реформа школы. Курс «Естествознание-5».

4. Образование и интеграция. Статьи Пригожина, Шафаревича, Редюхина, Каспржака, раздел «Новости», включающий небольшое описание кусочка интернета, который становился все более и более естественной средой существования Толи.

5. Уваров А.Ю. Работа с компьютером во вводном курсе «Естествознание».

6. К «Пайдейе» XXI: Контексты, сборник, включающий уже упомянутую статью «От составителя» (Пинского), а также тексты Хантингтона, Макнила, Фукуямы, Коласки, Коннолли, Колтона, Барбрука и Камерона, Миллера, Тойнби и Тиллиха.

Без номера. Естествознание. Интегрированный курс для 5—6-х классов основной школы (Программа с комментариями и дополнительными материалами) — итоговый документ Проекта (1998 г.).

Одним из слов, смысл которых сформировался в рамках этого проекта (случайно употребленным Семеновым и с любопытством воспринятым Пинским), было слово «мейнстрим», о котором пойдет речь в следующем разделе.

Традиции и мейнстрим

Из этого столкновения мнений в «Московском Римском клубе» и обсуждения вопросов «интеграции» родилась дискуссия между В. Рокитянским и А.А., которая позже нашла свое выраже-

ние в книге «Традиции и мейнстрим», в которой А.А. формулирует концепцию мейнстрима как характеристику новой стадии мировой истории. Концепция мейнстрима безусловно является неотъемлемой составной частью философии образования А.А., поэтому ее нужно упомянуть здесь хотя бы в краткой форме.

«Безусловный факт — становление некоего “общечеловеческого мейнстрима”»[32]. «После уроков трагического XX в., после банкротства классовой и расистской концепции (в вариантах российского коммунизма и немецкого нацизма), после Холокоста и полпотовской Кампучии в мире неотвратимо начинает формироваться и укрепляться новый общечеловеческий этос»[33]. Этот общечеловеческий этос определяет как концепции прав человека, правовые системы цивилизованных государств, законы экономического и информационного обмена. А.А. выделяет 10 основных ценностей (базовых норм), присущих мейнстриму, которые, правда, не всегда выступают в явно сформулированном виде.

1. Ценность индивидуальной свободы.
2. Ценность межчеловеческой и межгрупповой терпимости.
3. Недопустимость или, даже в вынужденных ситуациях, как минимум несимпатичность насилия и агрессии.
4. Ценность собственности и материального достатка.
5. Уважение к труду.
6. Уважение к жизни.
7. Недопустимость дискриминации разного рода, идея принципиального правового равенства людей (сюда же примыкает ощущение «равноправия» — что не есть, конечно, тождественность различных этнических и культурных традиций).
8. Почтение перед реальным альтруизмом и жертвенностью.
9. Ощущение ценности естественного («спонтанного», «стихийного») многообразия и соответственно ощущение сомнительности искусственных унификаций.
10. Переосмысление достоинства и ценности природы, «экологическая идея».

[32] От англ. mainstream — «главный, основной поток».
[33] Традиция и мейнстрим, 2000. С. 116.

Мейнстрим несет в себе стойкую аллергию на все идеи духовной, культурной, расовой, этнической и прочей исключительности, на все феномены фанатизма... Всякий политик, претендующий на голоса избирателей в нормальной стране, не может существенно отклониться от мейнстрима[34].

Другая существенная идея философии образования А. Пинского в эти годы — это осмысление задач современной школы в рамках концепции постиндустриального общества американского социального философа Э. Тоффлера. Традиционная школа — школа индустриального общества — изжила себя. Символы этого общества — фабричная труба и конвейер — остаются в прошлом. Великое противостояние двух систем в XX в. — социалистического и капиталистического общественного устройства — лишь кажущееся и несущественное. Для обоих типов обществ был характерен культ индустриализма.

Особенно важен для образования его диагноз традиционной школы: помимо «открытого учебного плана» — чтение, письмо, немного математики, истории и т.д. существует куда более важный «скрытый учебный план». Школа учит пунктуальности, послушанию, навыкам механической однообразной работы. Производство требует проворных рук, безоговорочно и точно выполняющих поручения начальства. Вся деятельность школы понимается по аналогии с работой индустриального предприятия: на входе в педагогический конвейер поступает «сырье» (дети, их способности, исходные знания и т.д.), далее задаются требования к готовой продукции на выходе и определяются те действия (операции), которые необходимо совершить с этим сырьем для того, чтобы получить продукт необходимого качества.

Очевидно, что картина «школы индустриального общества» (традиционная школа) является прямой противоположностью того духовного горизонта, в котором мыслится мейнстрим. Отсюда центральный тезис А. Пинского: проблемы школы, в том числе экономические, социальные и политические, невозможно рассматривать, не касаясь нового понимания содержания обра-

[34] Традиция и мейнстрим. С. 116, 117.

зования. «Говорить о содержании образования безотносительно к деньгам столь же бесперспективно, как говорить о деньгах безотносительно к содержанию образования... Одна из глубинных причин краха проекта образовательной реформы 1997 г. как раз в этом и состояла: считалось, что нужно создать организационно-экономический механизм, ну а содержание — вопрос второй, его где-то разработают, скажем, в педагогической академии... Увы, на стороне не разработали и не разработают»[35].

Помимо линии, связанной с деятельностью «Московского Римского клуба» и выработкой философии образования (стратегический уровень), важнейшей линией движения явилось второе направление, связанное с попытками *нащупать* верные шаги изменений в ситуации конкретной действительности российской школы конца 90-х годов (уровень тактики). Этот путь привел А. Пинского в итоге в мир реальной политики. В дальнейшем мы представим этапы этого пути, обозначив ключевые точки в виде отдельных последовательных рубрик. Однако следует учесть, что выделение таких рубрик во многом условно и делается нами лишь для удобства организации материала. В реальной жизни многое проходило не последовательно, но параллельно, и круг идей, представленный нами в связи с каким-либо определенным начинанием или программой, обсуждался и в связи с другими начинаниями.

«Форум Российская школа» и Российский общественный совет развития образования

Стремление как-то реально повлиять на кризисную ситуацию российской школы, привлечь к проблемам школы широкие круги общества и политиков привело к созданию в 1998 г. «Форума Российская школа». В том, как создавался форум, можно увидеть жизненно-практическую реализацию той проблемы, которую А. Пинский ставил на философском уровне и о которой мы уже писали

[35] Образование свободы. С. 126.

выше: проблемы соотношения идеи (проекта) и живой реальности. Форум начинался не с целей и задач, но с дружеского застолья: «Мы собирались регулярно, раз в неделю. Болотов, Каспржак, Кузьминов, иногда заходил Соловейчик, иногда появлялся Марк Мусарский — я точно помню, что не было ни одной женщины, Семенов бывал, Адамский иногда. Цели и задачи не ставились никакие. Ставились бутерброды с колбасой, с сыром — собирались все ближе к вечеру, и постепенно все это вылилось в «Форум Российская школа»[36]. Собрания эти стали происходить раз в неделю «в Толином школьном кабинете, который вызывал у меня всегда ощущение подвальности. Там и стал собираться этот неформальный кружок» (Е. Рачевский). Кружок образовался после выхода двух открытых писем А. Пинского министру Кинелеву и министру Тихонову, опубликованных в «Комсомольской правде». Именно в атмосфере этих посиделок в кабинете Пинского, по свидетельству Рачевского, родилась большая часть идей, ставших впоследствии важнейшими структурными компонентами модернизации российского образования.

О том, какие вопросы обсуждались и что волновало участников форума, мы узнаем из Меморандума, составленного инициативной группой, в состав которой входили А.Л. Семенов, А.И. Адамский, Е.Л. Рачевский, А.А. Пинский, Я.И. Кузьминов, Э.Д. Днепров, А.С. Соловейчик, В.А. Болотов.[37] В Меморандуме в очень сжатой, лаконичной форме и в тоже время предельно ясно были представлены наличное состояние российской школы, симптомы глубокого кризиса, причины кризиса, а также сформулированы пути развития и базовые ценности новой российской школы.

Основной тезис Меморандума объединяет диагноз и пути лечения: институт российской школы остается в высокой степени незащищенным и дезинтегрированным[38]. Начисто отсутствует ка-

[36] Из воспоминаний Е. Рачевского.

[37] Пинский А. Школа: над пропастью или на повороте? М, 1998, со ссылкой на публикацию в УГ и ПС 24.11.98.

[38] Причина, значит, не только в политике, но и в самом сообществе российской школы, в отсутствии «голоса» школы в обществе.

кой-либо референтный, значимый орган, представляющий интересы российской школы в целом (подобный Союзу ректоров вузов). Инициативная группа, подписавшая Меморандум[39], обратилась к педагогической общественности России с целью создания такого органа, движения, в задачи которого будут входить обсуждение, выработка позиции и стратегии развития российской школы по всем значимым вопросам. Ключевые задачи: сотрудничество с официально уполномоченными лицами и организациями федерального уровня по ключевым вопросам развития школы; подготовка и проведение форумов «Российская школа»; организация профессиональной коммуникации; сотрудничество с регионами; сотрудничество с различными общественно-политическими движениями, разделяющими ценности свободного развития личности, гражданского общества, основных демократических прав и обязанностей человека.

Как мы видим из этого документа, выход из кризиса определяется так же, как и в случае с Московским Римским клубом: это нахождение российской школой собственного голоса, адекватного общепонятного языка выражения, обретение собственного лица путем создания пространства встречи и коммуникации

В сборнике «Проблемы школы», который был инициирован в 1999 г. «Форумом Российская школа» и подготовлен А.А. Пинским и А.Л. Семеновым, нашли свое выражение многие идеи, обсуждавшиеся в его рамках. В предисловии они так формулируют актуальные стратегические направления развития образования: «развитие вариативного образования и становление эффективной школы». Они подчеркивают глубокую внутреннюю связь между ними, выдвигая следующий тезис: «Самостоятельность и свобода школы — педагогически и экономически эффективны». Выстраивая модель новой школы, авторы показывают следующие пути развития российской школы:

— сохранение и развитие вариативного образования, т.е. сохранение и расширение в образовании места выбору — школе и школьнику;

— обеспечение разгрузки учащихся в обязательной части и создание дополнительных возможностей для учебы по самостоятельно избираемым направлениям;

— осуществление частичной интеграции безмерного множества школьных предметов и формирование образовательных областей.

Центральным узлом модели новой школы они считают новый базисный учебный план. Эти идеи были в дальнейшем (2002—2005 гг.) развиты и реализованы в концепции и модели профильного обучения: в таких его составляющих, как разноуровневые курсы по выбору, индивидуальные учебные планы, новый федеральный БУП, и в главной идее — идее обеспечения индивидуализации общего образования и свободы выбора для ученика.

Дальнейшее развитие идеи построения новой школы и смены образовательной парадигмы получили в работе «Новая школа: основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования», изданной в 2002 г. Важно отметить, что образовательная философия, экономический аспект и правовые предпосылки названы в качестве оснований модели новой школы уже в совместной статье Пинского и Семенова 1999 г. Но именно в книге «Новая школа» эти идеи приобрели четкость и конкретность проекта, в качестве задач которого было поставлено следующее:

1) активно включить общественность, в первую очередь родительскую, в систему внутришкольного управления (в каждой школе должен возникнуть реально работающий орган общественного управления — управляющий совет);

2) расширить пространство актуализации прямого образовательного заказа со стороны семей (в структурно-количественном отношении содержание образования начинает делиться на компактный инвариант и углубленные и расширенные курсы по выбору, свободно избираемые и заказываемые семьями);

[39] «Меморандум» подписали Ж. Арутюнова (президент Ассоциации учителей французского языка), Б. Бим-Бад, Е. Бунимович, Э. Днепров, А.. Семенов, Я. Кузьминов, В. Лысенко (генеральный директор Межнациональной ассоциации развития и интеграции образовательных систем), Т. Михайлова (гл. ред. ЛГО), М. Мокринский (директор лицея), М. Мусарский (ректор Академии администраторов образования), А. Петровский (академик РАО), Б. Пигарев (президент Ассоциации учителей математики), А. Пинский, Е. Рачевский, В. Редюхин (президент Ассоциации «Современная школа»), А. Тубельский, В.Фирсов, И. Фрумин (председатель Красноярской ассоциации школьных директоров), В. Шкатулла (профессор права, МГОПУ).

3) расширить объем и повысить востребованность платных образовательных услуг школы (рост привлекаемых школой внебюджетных средств. Создание индивидуальных школьных учебных планов и образовательных программ);

4) создать гибкую, общественно утверждаемую и общественно контролируемую систему оплаты труда учителей;

5) сформировать систему компенсационных мер для большого числа малообеспеченных семей;

6) качественно повысить прозрачность экономической и образовательной информации о школе.

Таким образом, были сформулированы основные направления реформирования школы, которые затем реализовались в масштабных федеральных проектах по профильному обучению, общественному управлению и новой системе оплаты труда, разработчиком и руководителем которых в 2002—2006 гг. был А.А. Пинский.

Естественным продолжением «Форума Российская школа» было образование Российского совета развития образования, который действовал на базе Высшей школы экономики и попытался объединить вокруг себя «не только либералов, но и всех людей, заинтересованных в развитии российского образования. РОСРО стал площадкой для коммуникации относительно различных стратегий, которые возникали в то время в российском образовании, которые боролись за то, чтобы стать базовой стратегией развития. А.А. стал душой РОСРО» (И. Фрумин).

Е. Рачевский: «Получается очень интересная закономерность. Директорский клуб был вытеснен “Форумом Российская школа”, а форум был забыт и вытеснен реальной работой по модернизации образования. Уже не было необходимости встречаться в Толиной школе, хотя я очень скучал по этим встречам и спрашивал: Пинский, ты почему нас не собираешь? Он говорит — некогда, надо писать тексты, надо то и это делать. И тогда форум перерос — я уверен, что обстоит именно так — в РОСРО. Почему я считаю, что он перерос в РОСРО? Я полагаю, что связником стал Кузьминов. Потому что РОСРО возник по инициативе Кузьминова и Пинского».

Реальная политика

Вспоминает Е. Бунимович: «Его убежденность, что можно все сделать нормально, по-человечески, сочеталась с тем, что для этого предлагались совершенно ясные пути. И поэтому, когда через некоторое время мне предложили возглавить комиссию по образованию, которую создала партия “Яблоко”, и я понял, что просто обречен ее возглавить, я поставил одно условие: работать не с партийными функционерами, а с теми людьми, которые понимают, как надо преобразовывать наше образование, что нужно делать со школой. И первый, кого я пригласил, был А.А. Надо сказать, что мы еще плохо понимали мир политический, но хорошо понимали, что такое образование и чего мы хотим добиться. Конечно, здесь сказалась наша политическая наивность вкупе с человеческой ответственностью. И если нужно было написать программу образования, то мы решили ее писать. Позже, когда я посмотрел, что делают остальные комиссии и где их программы, выяснилось, что они ничего толком не пишут. Я стал смотреть, что делают другие партии, где их образовательные программы. И обнаружил, что их либо не существует, либо они написаны в стилистике “лучше быть богатым и здоровым, чем бедным и больным”. То есть вокруг царят непрофессионализм и безответственность, и программ просто нет ни на сайтах, ни в документах. Мы образовательную программу сделали, обратившись при этом к лучшим специалистам. Я помню, с каким удовольствием, с каким упоением мы все это делали, — вот что самое главное. И когда мы начинали ругать тех, кто нам мешает, не хочет проводить какие-то осмысленные идеи, А.А. всегда ужасно удивлялся, так же, как он считал, что любого ребенка можно научить и развить, так же он, видимо, относился и ко взрослым. Я был уверен, что взрослые — люди вполне законченные и поэтому с ними бесполезно работать. А он говорил — нет, можно все объяснить, надо все рассказать, и тогда все всем будет понятно.... Уже на следующем этапе Кремль заказал знаменитую программу больших преобразований, которую должен был делать центр Грефа. За большие деньги, в огромные сроки, огромными силами делались программы по всем областям, в том числе и по образованию.

И произошла удивительная вещь. Когда через год сделали и предъявили этот документ, в нем была только одна сноска. Одна — потому что важно было предъявить что-то новое, свое. Эта единственная сноска была в разделе “Образование”. Сноска следующая: при подготовке документов были использованы материалы комиссии по образованию “Яблока”. Потом сноску убрали.

Вспоминаю еще один эпизод. По правде сказать, какой я политик, а уж А.А. тем более, но тогда мы почувствовали, как делается политика, как на нее можно влиять в прямом смысле этого слова. Каким-то образом в Госдуме происходило изменение руководства комитетами. Ясно было, что “Яблоко” возглавит один из комитетов, и мы встретились втроем — А.А., я и Явлинский. Мы сидели в ресторане, ели, пили и объясняли Григорию Алексеевичу, что если уж брать какой-то комитет, то нужно брать комитет по образованию. Мы нашли кандидатуру, поговорили с А.В. Шишловым и договорились, что он готов это сделать, — нужен был человек, который мог бы грамотно работать. Мы обещали ему помощь и все что возможно. Утром, проснувшись, мы услышали, что по радио и на телевидении, везде было объявлено, что “Яблоко” получило комитет по образованию и возглавил его Шишлов. Мы созвонились с А.А. и поняли, что так делаются мини-перевороты, так же, наверное, делаются и все остальные перевороты. Мы были поражены тем фактом, что вечером, ночью практически, мы сидели в ресторане и обговорили это, а наутро все каналы об этом сообщили. За десятилетие моей как бы политической деятельности это был единственный эпизод, когда я увидел такой быстрый, внятный и публичный результат. Он был связан с А.А. и, думаю, во многом с его убежденностью. Я всегда сомневаюсь, а его убежденность, по-видимому, передалась Григорию Алексеевичу и дала очень много, потому что через год Шишлов был избран Человеком года в образовании. Человек, который сначала не очень разбирался в этих вопросах, но человек грамотный и серьезный. Мы ему помогли и многое смогли сделать. Конечно, всем было ясно, что в этом участвовал Явлинский, было ясно, что участвовал я, и не настолько было известно, что в этом участвовал А.А., но мотором и автором идеи всего этого был именно он. Его абсолютная убежденность и

квалификация при этом давали уверенность в том, что все можно сделать. Потому что он не бросит, не кинет — не в денежном смысле, как это было тогда принято в России, об этом вообще не говорили, а в самом настоящем. Своим профессионализмом, своей работоспособностью и умением включиться полностью в дело он, собственно говоря, и гарантирует во многом, что это дело будет успешным».

Работе над программой «Яблока» (отчасти и параллельно с ней) предшествовали следующие события. В 1998 г. было сформировано правительство Примакова, и всем было ясно, что это переходная ситуация. В это время была разработана «Образовательная доктрина Российской Федерации». Откат назад, о котором мы говорили выше в связи с Меморандумом и созданием «Форума Российская школа», был связан именно с этой программой, идеологией которой был отказ от ценностей свободы, интеграции в мировое сообщество и других значимых завоеваний начала 90-х. Все эти проблемные точки доктрины обсуждались на «Форуме Российская школа», вырабатывались новые идеи, однако никакой альтернативной программы серьезных реформ не предлагалось.

Для того чтобы создать альтернативную программу на базе Высшей школы экономики под руководством Кузьминова, была создана экспертная группа. Когда Филиппов был переутвержден в качестве министра образования, т.е. перешел из правительства Примакова в правительство Касьянова, то он, по всей видимости, осознал, что то направление развития школы, которое было представлено в доктрине, не соответствует общему направлению социально-экономического развития страны, не соответствует общей идеологии модернизации. И именно тогда он поставил на эту группу, которая была близка к Высшей школе экономики и в которой одну из важных ролей играл А.А. Фактически Филиппов и возглавил тогда работу этой группы над выработкой программы модернизации образования.

Многие идеи, разрабатывавшиеся в рамках форума, РОСРО, при работе над программой «Яблока», нашли выражение также в «Стратегии модернизации содержания общего образования». Эти материалы для разработки документов по обновлению содержа-

ния общего образования Министерства образования РФ и Национального фонда подготовки кадров были выпущены в 2001 г. под редакцией А.А. Пинского, бывшего тогда координатором Экспертно-аналитического центра по обновлению общего образования. «Надо признать, что именно благодаря настойчивости и последовательности Пинского ряд важнейших идей, таких, как идея компетентностно-ориентированного содержания образования, нашли свое очень ясное воплощение в этой программе модернизации. Можно утверждать, что А.А. был одним из ключевых ее соавторов» (И. Фрумин).

Идеи становятся реальностью

Дальнейший ход жизни А. Пинского практически без остатка сливается с его общественной деятельностью прежде всего по реализации проектов модернизации российского образования. В. Болотов вспоминает: «По-моему, у него 90% бодрствования были заняты работой, проектами, которые он реализовывал. У него времени не хватало пойти просто так на тусовку. У него круг постоянного общения был связан на 90% с людьми, которые были включены в его проекты». Содержательная сторона этой деятельности достаточно подробно представлена в материалах данного сборника работ. Поэтому мы хотим завершить этот биографический очерк тем, что не могло войти в эти работы, но что являлось важнейшим *событийным и человеческим «затекстом» текстов*. При этом мы будем опираться главным образом на воспоминания людей, с которыми А. Пинский общался, сотрудничал и дружил (что в его случае было одно и то же) в последние годы.

После того, как эта программа модернизации была принята правительством и стала основой разворачивания правительственной политики, А.А., который оставался директором школы, было предложено стать советником министра, и уже в этом качестве он курировал и разрабатывал ряд важнейших направлений реформы образования. В данном издании публикуется ряд записок А. Пинского министру в качестве его советника.

Хотя в качестве советника министра А.А. отстаивал все начинания в рамках модернизации, свою основную энергию, энтузиазм и интеллектуальные усилия он вложил в два направления — это общественное управление образованием и профилизация школы.

Первое направление состояло в идее автономии школы при общественном ее контроле. А.А. всегда подчеркивал, что общественное управление и автономия не означают свободу учителей делать все, что они захотят, а общественное управление не означает помощь общественности административным структурам, которые стоят над школой. Его идеалом была школа, которая управляется всем школьным сообществом, в который входят и учителя, и ученики, и их родители. Как и во всем, что он делал, он пытался претворять эти идеи в жизнь. Был подготовлен законопроект о школьных управляющих советах, который, к сожалению, не получил продолжения. Но тем не менее ему удалось сделать так, что эта идеология стала доминирующей в дискуссиях о развитии управления в образовании.

Одним из самых дорогих его интеллектуальных детей последнего времени стал проект профильной школы. «Именно Пинский понял в свое время, что никакие перемены в стандартах образования без изменения структуры того, как учится ребенок в старшей школе, не помогут реально повысить качество образования. Только профилизация, которая понималась им как индивидуализация, могла разрешить противоречие между необходимостью фундаментальных и одновременно прикладных современных знаний, умений и навыков, которые получают школьники, и невозможностью дальнейшей перегрузки содержания образования. Он со всей страстью продвигал эту идею» (И. Фрумин). При этом он проявлял гибкость и умение быстро менять приоритеты, если видел, что пошел неправильным путем. Так идея профилизации претерпела существенную метаморфозу. Когда А.А. увидел, что «профилизация по заранее разработанным “учеными в кабинетах” профилям может принять еще более изощренную форму жесткого администрирования, он резко и решительно перенес центр идеологии профильного обучения с заранее подготовленных профилей на индивидуальные образовательные траектории» (И. Фрумин).

В этой работе у Пинского проявилась фантастическая способность объединять людей. Он понимал, что в той команде стратегов и реформаторов, к которой он принадлежал, не хватает людей, которые способны реализовывать идеи профильного обучения в тексте учебных планов, в предметных методиках и т.д. Поэтому он предложил сотрудничество Институту содержания и методов обучения РАО, несмотря на то, что институт считался оплотом консерватизма в педагогической науке. Тем не менее он сумел привлечь людей и наладить общую работу, и работали они вместе очень эффективно. «Начиная с 2002 г. мы практически работали вместе, — вспоминает С. Кравцов. — Вначале у нас была небольшая рабочая группа, потом она увеличилась. Мы собирались каждую неделю, проводили 3—4 раза в год совещания с региональными и муниципальными руководителями образования. А.А. руководил проектом, который осуществлялся в рамках федеральной программы развития образования, а на меня ложилась функция координации, менеджмента всей этой работы. Идеология этого проекта была сформулирована Филипповым, Болотовым и А.А. Она состояла в том, что концепция задавала рамку, а пути, конкретное наполнение нужно было отработать вместе с регионами. То, как организовал эту работу А.А. и внутри федеральной рабочей группы, и с регионами, заложило старт, основания для регионов. А.А. очень хорошо умел находить общий язык с регионами. Представители регионов его просто любили. Они приезжали, чтобы услышать Пинского, — он с ними попростому, на их языке мог говорить...»

«Работа, которую организовал А.А., позволила решить многие вопросы профильного обучения. Так было с сельской школой, когда говорили, что профильное обучение приведет к ее разрушению. А все оказалось совсем не так. Эта проблема была связана с итоговой аттестацией. Ведь фактически, когда вводилось независимое оценивание после 9-го класса, многие регионы встречали это в штыки. И на координационных советах у министра говорили об этом с критикой, говорили, что не получится. Надо оставить старую систему. А получилось наоборот. Регионы это взяли. Сегодня мы эту работу продолжаем в рамках всероссийской системы оценки качества образования, а ведь вся эта работа проистекала из

профильного обучения. Как одно из направлений этого большого проекта. И сейчас в этом участвует уже 67 регионов, а сначала их было 9. И они участвуют добровольно, никто их не заставляет. Из федерального бюджета им не помогают. То, что было заложено тогда как отдельные направления, сейчас рассматривается как задачи уже на общероссийском уровне. То есть ростки, заложенные А.А., дают сейчас всходы, и мы видим их развитие. Я думаю, что дальше это будет развиваться» (С. Кравцов).

К сожалению, приходится сказать, что после смены руководства министерства совершенно необыкновенным образом этот проект был у Пинского отобран — по-видимому, кто-то решил, что мавр сделал свое дело, — и передан в руки людей, которые, видимо, не вполне понимали базовую идеологию этого проекта. Мы можем теперь только предполагать, насколько успешным было бы сегодня профильное обучение в России. Можно только надеяться на то, что (поскольку сама эта идея довольно понятна и понята широкой педагогической общественностью именно благодаря Пинскому) она сама взойдет, хотя Анатолий организовывал распространение профильного обучения как очень системный, четкий проект, который, конечно, сегодня уже дал бы свои плоды. «Не хочется думать о том, какой удар это нанесло его здоровью. Он чрезвычайно тяжело это переживал, он встречался с министром, писал письма в министерство, но по формальным причинам в пересмотре решения о том, кто будет вести этот проект, было отказано. Он переживал это как потерю очень дорогого для себя дела. Он же занимался им 22 часа в сутки! Когда у него этот проект отобрали, он не знал, как себя вести. При этом он повел себя очень благородно по отношению к ВШЭ. Когда выигравшая организация предложила Пинскому работать индивидуальным консультантом, он отказался, предложив заключить контракт с ВШЭ. Потому что он верил в свою команду и не считал возможным ее бросить. Но надо сказать, что А.А. это не сломило, он придавал большое значение дистанционному профильному обучению, возможностям новых информационных технологий и в разговорах с друзьями делился своими планами, что в следующем, 2007 г. он займется этой формой обучения, которая позволит резко индивидуализировать учебный процесс в

школах, которые сегодня не имеют возможности для профильного обучения, прежде всего в сельских» (И.Фрумин).

В 2003 г., по опросу экспертов «Учительской газеты», Пинский был признан Политиком года в образовании. Это всех поразило. Как человек, не имеющий никакого официального статуса — ну что такое советник министра? У министра было не так мало советников, — не являющийся ни депутатом, ни лидером партии, ни правительственным чиновником, как он может считаться Политиком года в образовании? Но он был Политиком года именно потому, что это был публичный политик, он работал с людьми, он встречался, он объяснял, он убеждал.

В последние годы А. Пинскому пришлось пережить несколько трагических событий. Это смерть матери, потеря проекта профильного обучения — он очень лично относился к этому проекту. Страшным ударом стало и событие, которое произошло 1 сентября 2004 г., когда после замечательного праздника начала учебного года в результате несчастного случая во дворе школы погибла ученица второго класса. Друзья помнят, как Толя переживал, как он пытался помочь ее семье и винил себя в том, что, занимаясь работой в области образовательной политики, он меньше внимания уделял школе. Это событие послужило для него толчком к тому, чтобы отказаться от директорства в школе. Как говорил он друзьям, эта работа столь ответственная, что требует полного вовлечения, и ею нельзя заниматься по совместительству. Для него это было очень мучительное решение, но он его принял, несмотря на то, что до этого он лет семь спокойно совмещал эту работу с массой других.

Невозможно завершить этот краткий биографический очерк, не упомянув еще об одном проекте, который в последние годы замыслил и реализовал А.А., проекте, который был весьма неожиданным для всех его друзей, коллег и семьи. Это ансамбль еврейской идишской песни «Дона» — проект, превратившийся в широкое музыкальное движение с гастролями и регулярным фестивалем «Идиш-фест».

Краткий очерк развития этого проекта выглядит так:

Весна 2003 г. — рождение ансамбля «Дона». Лето 2004 г. — гастроли ансамбля «По черте оседлости»: Москва — Киев — Молдавия — Одесса — Москва. Весна 2005 г. — 1-й Московский международный фестиваль еврейской музыки «Дона-фест». Осень 2005 г. — Международный музыкальный семинар в Москве. Весна 2006 г. — 2-й Московский международный фестиваль «Дона-фест». Летом 2006 г. А. Пинский, собравший звездную команду участников фестиваля — виртуозов клезмерской музыки из Великобритании, Германии, США, Канады и стран СНГ, едет в Нью-Йорк и знакомится с живой легендой, младшей участницей знаменитого дуэта сестер Бери — Клэр. Осенью 2006 г. А. Пинский готовит 3-й Международный московский фестиваль «Идиш-фест», который состоялся в марте 2007 г. Первый концерт фестиваля музыканты посвятили его памяти: «Любимые песни А. Пинского». Вот рассказ самого Анатолия о создании «Доны», который можно понять символически, как выражение центрального импульса его философии жизни:

«Идея создания ансамбля еврейской песни возникла у меня при довольно случайных, можно сказать, обстоятельствах — во время празднования Хануки в конце 2003 г. в ресторане “Цимес”. Мы с Ефимом Рачевским решили отметить Хануку с компанией друзей в ресторане, а “Цимес” тогда оказался фактически единственным еврейским рестораном в Москве. Мне хотелось, чтобы этот небольшой банкет был обязательно с еврейской музыкой. Я специально пришел заранее к менеджеру в ресторан и спросил: “А в какой день ханукальной недели у вас будет музыка?” Мне ответили: “Вот в воскресенье у нас будет очень большая музыкальная программа, аж три коллектива”, мы и заказались на воскресенье. Собралась наша компания. Мы закусываем, поздравляемся, а на сцене работает камерный струнный ансамбль, играют Вивальди, Моцарта и иную прекрасную классику. Я спрашиваю у ансамблистов: “А еврейское вы играть будете?” Они отвечают: “Это у нас не в репертуаре, мы просто классику всю жизнь играем”. То же повторилось со второй и третьей группами.

Я огорченно возвращаюсь в компанию за стол, и тут мне на ум приходит некое обобщение ситуации, я говорю ребятам: “Вдумайтесь, в 12-миллионном городе, в единственном еврейском ресторане, в главный день Хануки — и ни одной еврейской песни,

ни одного фрейлехса! Как же так?!” Мне говорят: “Ну, Толик, ну нет — так нет, что ж поделать, не переживай, налей еще”. И тут я говорю: “Тогда я сам сделаю еврейскую группу, и на следующую Хануку я вас приглашаю в "Цимес", и тут будут звучать настоящие еврейские песни2. А Ефим Рачевский, как бы просто фантазируя, он тоже крепко закусил к тому моменту, говорит: “Вот у меня отец живет в Молдове, в местечке Сороки, ему уже далеко за 80. Вот бы хорошо сделать еврейский ансамбль и съездить в Сороки и спеть папе наши песни”. Я отвечаю: “Фима, ровно так и будет, обещаю, мы поедем в Сороки!”»

Уйдя с позиции советника министра, Пинский сосредоточился на работе в Центре социально-экономического развития школы Высшей школы экономики, и последним его детищем, совместно с А.И. Адамским и И.М. Реморенко, стал дизайн нового этапа национального проекта по комплексным проектам развития региональных образовательных систем. Вместе они сделали выбор основных направлений: новая система заработной платы педагогов, подушевое финансирование, общественное управление и оценка качества образования. Он сформулировал основные рамки для регионального движения в этом направлении и очень радовался, что национальный приоритетный проект «Образование» приобретает черты системной институциональной реформы. Это был его последний и, к сожалению, незаконченный проект.

А.А. Пинский любил повторять слова Рудольфа Штейнера: «Самое важное — не начинать, но продолжать и завершать». Болезнь, погубившая его за два месяца, не позволила ему завершить все начатое...[40]

[40] В статье использовались воспоминания друзей и коллег А.А. Пинского: Е. Кнорре, Е. Кукуева, А. Клевцова, С. Казачкова, П. Мейксона, В. Рокитянского, Е. Рачевского, И. Фрумина, А. Семенова, Е. Бунимовича, И. Абанкиной, А. Каспржака, С. Кравцова, В. Болотова. Автор особо благодарит: М. Пинскую, Е. Рачевского, А. Семенова, И. Фрумина.

Часть первая

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование на пороге XXI века (некоторые вопросы)[1]

Я хотел бы вначале поблагодарить всех тех, кто нашел время и возможность для этой встречи. Жизнь сейчас, к сожалению, так устроена, что традиции самого разного рода московских кружков, семинаров и иных содержательных посиделок находятся в непростом положении. На мой взгляд, это важный факт, я к нему буду еще возвращаться. Готовя этот доклад на бумаге, я лишний раз почувствовал, что все предполагаемые к нему темы — темы огромные, великие; конечно, их невозможно раскрыть детально; это будет лишь некоторый эскиз.

«Новый год» тысячелетия

Какой первоначальный импульс или своего рода исходное настроение я бы хотел сейчас обозначить? Какова самая широкая рамка сегодняшнего разговора? Это можно назвать «новогодним настроением». Что имеется в виду? Недавно меня вдруг посетила простая мысль: что осталось всего три года до конца тысячелетия, а ведь три года в отношении к тысячелетию примерно составляют одну трехсотую часть; это примерно равно одному дню в отношении к году. То есть наступает «31 декабря» — такое чувство возникло по отношению к уходящему тысячелетию. Каждому из нас знакомо особое настроение предновогодних часов: скоро пробьет двенадцать, какой-то отмеренный промежуток времени уйдет в прошлое, начнется год новый, совершится следующий шаг в будущее. Так вот, три года по отношению к тысячелетию при-

[1] Доклад 5 апреля 1996 г. на открытом семинаре в Московском центре вальдорфской педагогики. См.: Пайдейя. 1997.

мерно соответствуют суткам в отношении к году. Итак, наступает «31 декабря тысячелетия»: день, когда хлопоты и суета (успеть купить шампанское, убрать квартиру, накрыть на стол) сочетаются с неким возвышенным состоянием, чуть грустным и одновременно бодрым, даже веселым. В этот день человек одновременно и земная Марфа, и небесная Мария. «В Рождество все немного волхвы» (Бродский).

Подобное «историческое новогоднее настроение» возможно, повторяю, и по отношению к тысячелетию. Настроение подведения итогов. Может быть, Бог даст, мы с этим вопросом обратимся к подходящим людям, например к Киселеву, который ведет программу «Итоги» — только не политической злобы дня, а по большему историческому счету. Жаль, что эта тема итогов пока не всплыла широко в общественном сознании, я думаю, она еще всплывет.

В первой части доклада хотелось бы коротко, поскольку тема безбрежная, наметить какие-то точки для этих итогов. Для меня, и по профессиональной принадлежности, и по кругу присутствующих здесь, важно поставить весь этот большой контекст в связь с проблематикой образования. Естественно, если мы говорим о тысячелетии, то и по нашей жизни, и по нашей биографии для нас самое живое и актуальное — это чувство конца именно столетия, конца XX в. Потому что это век, в котором мы непосредственно жили и живем, в котором жили наши родители, это наше живое прошлое.

Каковы же итоги? Не претендуя на полноту и системность философской глобалистики, отметим самое явное и главное.

С одной стороны, век уходящий, который завершает тысячелетие как его causa finalis, очевидно характеризуется огромным технико-технологическим и информационным прогрессом. Век и тысячелетие венчаются компьютером (в этом нет никакой уничижительной «иронии гуманитария»; это не лучше и не хуже того, что, скажем, египетское двухтысячелетие венчается пирамидой). Я сам, как гуманитарно настроенный человек, отношусь иногда к такой символике с некоторым отчуждением. Однако, трезво говоря, надо признать, что подобное отношение напоминает чувства тех крестьян, которые у Льва Толстого спорили, почему едет паровоз.

Один говорил: «Едет потому, что там немец сидит». Другой говорил: «Нет, он едет потому, что там черт сидит». Третий, в духе диалектического синтеза, говорил: «А черт и немец суть одно». Они, конечно, во многом были глубоко правы, но это не сыграло очень большой роли и не помешало паровозу «вперед лететь».

С другой стороны — явный социальный кризис. Имеются в виду две мировые войны и бесконечные «малые войны», все жуткие политические реалии XX столетия, феномен тоталитаризма и так далее (легко увидеть, что пресловутая экологическая проблема есть лишь проекция на природу того же социального кризиса, перемноженного на резко возросшие технико-технологические средства). Нет нужды далее это детализировать (национализм, фундаментализм, тотальная сомнительность различных партийно-политических реалий, криминализация, агрессия, наркомания, терроризм и т.п.). Фраза Ханны Арендт «О чем вообще, господа, можно говорить после Освенцима?» — тоже вполне точное и краткое резюме столетия. Разумеется, зримые проявления Большого зла коренятся не только в личностях политических фюреров столетия. Вопрос глубже и, как может показаться, безнадежней. Несколько лет назад Игорь Шафаревич отметил исключительно важное обстоятельство: что в 30-х годах практически все ведущие представители западной культуры, словно по единому порыву, отприветствовали сталинский тоталитаризм (Бернард Шоу, Фейхтвангер, Роллан, Генрих Манн, Жан Ришар Блок и многие иные). По сути это означает, что сама парадигма мышления и культуры, сформировавшаяся до середины столетия, в лице своих ведущих представителей поддержала античеловечность и тем самым предала человека.

Но есть и третья сторона дела. Двадцатый век дал не только Освенцим, он дал и Оскара Шиндлера. Это столетие Льва Толстого и Даниила Андреева, Ганди и Экзюпери, Корчака и Бродского и еще множества менее известных и вообще неизвестных Людей. В каждом из них «вдруг» пробуждался некий внутренний импульс — свободы, самоопределения и внутренней творческой интуиции, — позволявший человеку оставаться самим собой, сохранять понимание реальности, противостоять Системе и системам и реализовывать себя.

Идеи и идеологическое сознание. «Проектная установка»

Не так давно в Америке вышла книга «Новое сектантство» Михаила Эпштейна, известного в прошлых московских гуманитарных кругах. Он пишет: «Как назвать двадцатый век? Может, его следует назвать Веком идей. Никогда еще идеи так не властвовали над умами, приобретая форму национальных и классовых идеологий, государственных идеократий, личных идеоманий и идеофобий. Идея — это абстрактное понятие, ставшее волевым импульсом. Навязчивая мысль, ставшая неотвязным желанием... Никогда еще наша планета не была окутана столь плотной идеосферой. Чем объяснить величественные бойни XX в., как не участием великих идей в боевых действиях? Стрела пронзает одного, бомба разрывает сотни и тысячи, идея ведет на гибель миллионы. Идеи — и люди, ставшие их орудиями, — повинны в самых страшных трагедиях века: мировых и гражданских войнах, лагерях смерти, атомных взрывах, экологических катастрофах, политическом терроре. Но постепенно к концу века власть идей сходит на нет. Человечество убеждается, что есть ценности, более важные для сохранения и развития: любовь, жизнь, природа, способность очаровываться всем единичным, своеобразным, неповторимым. Идеи не просто вымирают — они уступают место новой свободе мышления... Образуется новая духовная среда, сфера понимания и согласия между всеми существами, живущими на земле. И в этой новой сфере, объемлющей всю планету, идеи выглядят остатками исполинских ископаемых, когда-то населявших землю, но вымерших в климате духовного потепления». Эти идейные мамонты и тиранозавры, когда-то властвовавшие над умами миллионов людей, теперь стоят как музейные достопримечательности со своими этикетками в кунсткамере идей... И «не этими ли химерами XX в. будут украшены храмы третьего тысячелетия, как собор Парижской Богоматери украшен химерами темных языческих времен?»

Я позволю себе на этом чуть-чуть остановиться и попытаюсь проанализировать вот этот, простите за выражение, механизм: как так происходит, что «идея—идеал— идеология—идол» овладевают

с навязчивой силой человеком и людьми и человек потом их (как сейчас принято говорить) «реализовывает»?

Итак, задается какая-то точка, она может быть просто обозначена как точка или же, скажем, как прописанный «образ желаемого будущего». Мы помним прекрасно слова Маркса, он нас учил: «Чем самая искусная пчела отличается от самого неискушенного архитектора? — А тем, что пчела строит свои соты инстинктивно. Архитектор же имеет обязательно план, он разрабатывает методологию, определяет средства, методы, ставит задачи, делает шаги по реализации программы». В принципе, здесь коренится проблема, которую хорошо бы было как можно лучше понимать.

Может быть, центральное и острое противоречие современной, и не только современной, социальной жизни следующее: с одной стороны, людям свойственно постоянно изобретать некоторые социальные идеи—идеалы—идолы и затем присягать им; с другой стороны, идеи и идеалы обладают каким-то непреложным свойством подавлять жизнь, навязывать ей некоторую схему. Идеи, приходя откуда-то «сверху», с самого начала несут элемент, чуждый жизни; потом, когда их носители приобретают, прозаически говоря, власть и начинают строить жизнь согласно идее, возникает ситуация... Один из глобальных историко-философских примеров подобной ситуации — блестяще рассмотренная Владимиром Соловьевым «жизненная драма Платона». Как известно, в последние периоды своей жизни и творчества Платон обращается к социальной тематике. Сначала он пишет «Государство» в 10 книгах. Далее он хочет реализовывать свои социальные идеи на практике, едет с этой целью в Сиракузы к тирану Дионисию Старшему, но эта попытка кончается довольно прозаически: вместо того чтобы перестраивать свое государство по планам философа, тиран продает последнего в рабство. Платон разочаровывается, понятным образом, в Сиракузах и, вызволившись из рабства, пишет свод «Законы» в 12 книгах как социальный проект, ориентированный на появление «перспективного» тирана на Крите. По поводу этого «социального проекта» Вл. Соловьев пишет: «По содержанию своему сочинение о законах есть не забвение, но полное отречение от Сократа и философии... Величайший ученик Сократа, вызванный к самостоятельному философскому творчеству негодованием

на *легальное* убийство учителя, под конец всецело становится на точку зрения Анита и Мелета, добившихся смертного приговора Сократу именно за его свободное отношение к установленному религиозно-гражданскому порядку. Какая глубочайшая трагическая катастрофа, какая полнота внутреннего падения! Автор “Апологии”, “Горгия”, “Федона” после полувекового культа убитого законами мудреца и праведника открыто принимает и утверждает в своих “Законах” тот самый принцип слепой, рабской и лживой веры, которым убит отец его лучшей души!»

Аналогичная несообразная ситуация возникла и с другим величайшим философом, Гегелем, когда он начал развивать социальные следствия из своей грандиозной философской системы. «По Гегелю, история окончательно замыкается на установлении бюргерско-бюрократических порядков в Пруссии Фридриха-Вильгельма III, обеспечивающих содержание философа, а через то и реализацию абсолютной философии». На рубеже XIX—XX вв. Вл. Соловьев мог еще ограничиваться преимущественно историко-философскими академическими констатациями: что абсолютная философия Гегеля не выдержала проверки со стороны эмпирической действительности «и была осуждена тем беспощаднее, чем выше были ее притязания». Тоталитарная советская практика марксизма—ленинизма—сталинизма, видевшая свой главнейший философский источник в «диалектике» Гегеля и прекрасно усвоившая знаменитый гегелевский принцип «Если факты противоречат идее, то тем хуже для фактов», показала нечто много более конкретно, чем самые глубокие философско-критические штудии.

Но то был академический Гегель. В России выражались более прямо. Чернышевский: «Для торжества истины и 60 000 голосов не жалко». И так далее. И вот, очень важно, что в XX в., с одной стороны, в социальной практике идеологическое сознание торжествовало, но, с другой стороны, многие люди начинают чувствовать коренящуюся здесь ловушку. А некоторые философы пытались это вскрывать и формулировать.

Приведем интересное высказывание. Когда многим известный здесь Рудольф Штейнер затевал социальное движение, в девятнадцатом году, он уже ясно понимал, что такой «проектный», «утопический» подход сегодня по сути обречен. Это сказано у него

очень кратко и ясно. «Если к задаче, — пишет Штейнер в своей книжке “Основные черты социального вопроса”, — которую ставит перед нами современная социальная жизнь, мы захотим подойти с мыслью о какой-либо утопии, то неизбежно впадем в заблуждение. Можно, руководствуясь определенными взглядами и ощущениями, поверить, что те или иные социальные институты, основывающиеся на определенных идеях, должны осчастливить человечество. Эта вера может приобрести покоряющую силу убеждения. И тем не менее, утверждая такую веру, мы так и не поймем, что на самом деле означает для нашей эпохи социальная проблематика. Сказанное можно довести по видимости до абсурда, и все же оно останется верным. Предположим, что кто-нибудь обладает безупречным решением социальной проблемы, тем не менее если он пожелает навязать человечеству это выдуманное им решение, то предлагаемые меры окажутся совершенно непрактичными, ибо мы живем уже не в такой эпохе, когда позволительно было думать, что таким способом можно что-то устроить в общественной жизни. Душевный строй современных людей совершенно не таков, чтобы они могли сказать: “Посмотрите, вот человек, который знает, какое нам нужно социальное устройство; как он думает, так мы и сделаем”. Все дело в том, что современные люди совершенно не приемлют социальных идей в такой утопической форме».

Кришнамурти, тоже один из величайших людей двадцатого столетия, пытался проследить этот очень тонкий внутренний механизм работы сознания — попадание человека в ловушку идей и идеологий, порабощение сознания идеалом. Кришнамурти пытается вскрыть глубинную работу сознания, записывая беседы с самыми разными людьми. Вот собеседник говорит ему: «Понимаете, уважаемый, вы говорите об идеологии, но идеология — это лишь средство объединения людей для последующих коллективных действий. Ведь без идеи невозможно организовать последующие коллективные действия. Сначала должны появиться идея, план, а потом уже последуют действия. Неужели это не очевидно?» Кришнамурти ему отвечает: «Обратите внимание, уважаемый, что вы уничтожаете настоящее во имя некоего измышленного будущего; идеи всегда имеют дело с прошлым или измышленным будущим, они не касаются настоящего, жизни, *того, что есть*. Идеалист —

это человек, живущий идеей, это понятно. Обратите, однако, внимание, что идеи разделяют, а всякое деление — это дезинтеграция, и все происходит затем, увы, очень просто. Вы убиваете и уничтожаете друг друга словами или на практике, и все, разумеется, во имя создания лучшего мира. Причем никто из вас, если вы честно ответите, не заинтересован в этом лучшем мире как таковом, вас заботит лишь одно: придать миру такую форму, которая соответствует вашей идее». Собеседник ему говорит: «Я всегда действовал во имя идеала, и мне непонятно, почему вы его отвергаете. Вы ничего не имеете против того, чтобы снова обсудить эту проблему?» «Ну, конечно, — звучит ответ. — Снова заметьте, что наша нынешняя мораль основана на прошлом и будущем, на традиции или на том, чему *следовало бы быть*. То, чему следовало бы быть, — это идеал, противопоставленный тому, что было, будущее в конфликте с прошлым. Конечно, вы утверждаете, что идеал способствует преодолению того, что ему противоположно, но так ли это? Не является ли идеал бегством от того, что было? Или, лучше сказать, от *того, что есть*. Конфликт между настоящим и идеалом — это, несомненно, способ отложить понимание настоящего на будущее, ведь идеал — это вознаграждение, которого вы хотите. Это воображаемое состояние, которое придумал ваш ум, и тогда сама погоня за идеалом есть конфликт. *Идеал не может помочь вам, к сожалению, понять то, что есть*. Наоборот, он препятствует пониманию. И вы включаетесь в напрасную борьбу, в вечный самообман. А понимание настоящего возможно, лишь когда идеал — то, что должно было бы быть, — стерт из вашего ума; чтобы понять настоящее, следует вступить с ним в общение, которое не опосредовано идеалом или прошлым, традицией или опытом, которые, как экран, препятствуют чистому восприятию».

Я прошу прощения за обширные цитаты, но это тот случай, когда другие люди сказали много лучше, чем сам смог бы сформулировать. Я уверен, что многие из нас чувствуют эту проблематику.

Конечно, мы еще не видим ясно все глубинно-структурные планы сознания, все время воспроизводящего этот механизм всемирной иллюзии. Идея, идеал, идол, проект, программа, утопия — почему они всегда на деле приводят к конфликтности, к развалу

жизни и насилию, к забвению человека во имя неких «высших целей»? Надо спрашивать себя все снова и снова. Но даже если мы не можем все это точно и глубоко промысливать, XX век постепенно принес соответствующее чувство просто на уровне здоровых социальных инстинктов. Слово «идеология» закономерно дискредитировано; сомнительный тезис «цель оправдывает средства» уже не служит никому оправданием; и всем известно, что «благими намерениями вымощена дорога в ад». Все это XX век, повторяю, показал не столько в логико-теоретических формах, сколько тяжелыми средствами массовой социальной практики. И тогда встает вопрос, по крайней мере нарастает вопрошающее чувство: а могут ли душа, сознание и жизнь человека выйти из этой «проектной парадигмы», которая постоянно порождает конфликт и взаимоагрессию, и обрести состояние гармонии и чувство интеграции? Гармонии и интеграции внутренней и внешней, т.е. в самом себе, в мире и природе, в отношениях друг с другом.

Может быть, у присутствующих возникает вопрос: а какое отношение все это имеет к педагогике и образованию? Я думаю, имеет самое прямое, именно потому что многие вопросы в педагогике и образовании сегодня трудно понять (я не говорю решить — просто понять) без такого Большого контекста. Проблемы современного образования и педагогики нуждаются в радикально широком контексте. То, что я говорю сейчас и буду говорить некоторое время далее, относится к этому Большому контексту.

Три силы. Проблемы духовной интеграции

Эта тема, наверное, более непосредственно связана с вопросами педагогики и образования, однако опять же здесь полезен весьма широкий контекст. Признаки интеграции, в сущности, заявлены сегодня в материальном плане той же техникой, технологией, информатикой. Дополнительным символом к символу *персонального* компьютера является появление *глобальных* информационных сетей. Это действительно удивительная вещь. Я не говорю уж про железные дороги и самолеты, которые служили и служат этой материальной интеграции человечества; аналогичное происходит и в

бизнесе. Мир ныне в большой степени технически интегрирован, и его интеграция очень быстро нарастает.

Приведем самый тривиальный пример. В газете «Известия» недавно была напечатана заметка о том, что буквально через 3—4 года перестанут продаваться программы для каждого компьютера, у человека будет компьютер, единственным назначением которого будет войти в Глобальную сеть и уже оттуда брать программы. Потрясающе! Но все это — интеграция в технико-технологической сфере. В духовной же сфере все иначе. Очертим самые крупные составляющие содержания нынешней духовной жизни. У нас было понятие мировых религий. Я в подростковом возрасте читал журнал «Наука и религия» и задавал примитивный вопрос (и никто не мог толком ответить): почему ислам называют мировой религией — ведь мы же не мусульмане? В самом деле, самые крупные единицы прошлой духовной жизни — ислам, христианство в различных формах, буддизм и так далее — охватили тот или иной ареал, регион, создали в нем какой-то тип культуры, создали свой мир. Но совершенно очевидным стало уже в XIX в., что ни одна из них не может действительно претендовать на некую абсолютную исключительность и всечеловечность.

Уже давно эту эстафету пытались принять наука и классическая философия. Они уже с XVII в. притязали на установление царства единого разума, единого научного подхода, единого научного знания и в лице своих виднейших представителей — в первую очередь, конечно, немецкого классического идеализма — создали замкнутую систему идеализма и рационализма XIX столетия. Но XX в. показал, что это предприятие не решает задач духовной интеграции и, как следствие, социальных проблем. При всем выстроенном грандиозном здании европейской науки и европейской (или, можно сказать, общенаучной) философии XX век состоялся, увы, таким, каким он состоялся. Хотя тогда, в его начале, у людей было чувство, что достигнуто какое-то совершенство. Викторианский век в старой доброй Англии — своего рода идеал. Но можно вспомнить, например, роман Олдингтона «Смерть героя», где он описывает английских молодых людей, которые в начале века попали на Первую мировую войну. И он описывает ненавязчиво, но это хорошо прочитывается, какой-то глубинный всепереворачивающий шок, наступивший у благополучных юношей. Они в общем-то жили в абсолютно нормальном, процветающем, сбалансированном мире — и вдруг надо идти на войну. Все рушится. Поэтому не зря, конечно, говорят, что Первая мировая война была не столько рождением двадцатого века, сколько похоронами девятнадцатого. Могло показаться, что это — трагическая глобальная случайность. Но потом пришла Вторая мировая война. И сейчас конфликтность все нарастает. Ни классическая философия, ни классическая наука эту проблему духовной интеграции, конечно, не разрешили. И можно тогда поставить вопрос: а что было еще — кроме, во-первых, мировых религий и, во-вторых, классической научности, рационализма и философии? Была ли еще какая-то третья сила?

Я думаю, да. XX век попытался еще с одной стороны ответить на этот вызов ситуации и породил совершенно особый феномен. Это трудно назвать цельным феноменом, это 40—60 человек, по моим подсчетам, которые заявляли и пытались реально выработать и показать новую духовность. Это были совершенно разные люди с совершенно разным образом жизни, с совершенно разными учениями. Как их назвать? Я даже не знаю, каким собирательным понятием их назвать, иногда их называют «мировые учителя», «посвященные», «учителя мудрости» и т.п. Все слова из этой семантики кажутся несколько неудовлетворительными, потому что от них исходит некий тон эзотерики, таинственности, мистичности какой-то, в которой всегда есть элемент чего-то старого. А все люди, о которых я говорю, несли в себе иное качество. То был стиль предельной свободы, полной личной ответственности, своего рода невероятного духовного и жизненного риска. Трудно их назвать единым собирательным понятием...

Можно рискнуть предложить такой рабочий термин: «духовные предприниматели». Духовные предприниматели — это те, кто действительно пытался в XX в. совершить прорыв к новой духовности. Они, с одной стороны, не вписывались и не стремились вписаться в рамки традиционных конфессий, а с другой стороны, не идентифицировались с классической европейской научностью и философией. То была альтернативная нота, что-то третье. Почему возникает образ предпринимателя? Потому что в каждом из них очень ярко воплотились черты абсолютно личной интеллекту-

альной ответственности, невероятного духовного риска, интуиции и «собственного дела».

Известный голландский антропософ Бернард Ливехуд как-то высказал такую мысль: может быть, бывшие великие посвященные в XX в. воплощаются в крупных менеджеров? Он говорил: «Я не могу даже представить, чтобы один человек мог нести груз ответственности за тысячи и тысячи других людей, за риск и последствия огромных сделок, то есть это что-то сверхчеловеческое». Может быть, можно и обратную провести метафору: что не только больших менеджеров современности можно отнести к великим посвященным прошлого, но и, так сказать, в этих посвященных XX столетия живет очень яркий предпринимательский элемент.

Итак, три силы: традиционная религиозность, классическая философия и наука, новая духовность. В принципе, это касается духовного развития очень многих из нас. Потому что, во-первых, многие из нас по жизни проходят школу классической науки. Многие при этом, во-вторых, вступают в глубокие связи с традиционными конфессиями, а также, в-третьих, с теми или иными направлениями вот этой новой духовности. Я сейчас не хочу говорить о теневых аберрациях (о спиритизме, воинствующем материализме или религиозном фундаментализме). Многих из нас увлекали в молодости мотивы синтеза Запада и Востока. Многие в студенческие годы читали Рамакришну, Вивекананду — первых людей, которые пытались с Востока связаться с европейской культурой. В принципе, подобные люди — типа Блаватской, Безант, Судзуки и так далее — каждый по-своему решали и эту задачу синтеза Запада и Востока, и вообще духовно-культурного синтеза. (Осмелюсь заметить, что сегодня задача синтеза Запада и Востока уже не является первоочередной.) Они вырабатывали ту или иную версию новой духовности. Многих из них я бы квалифицировал как переходные фигуры, которые еще принадлежат старому, прошлому, девятнадцатому веку. Но многие из них уже порывали с традиционностью, как Рудольф Штейнер, Алиса Бейли или Джидду Кришнамурти. Каждый из них отрывался от этой традиционной эзотерической духовности, что носила несколько старомодный характер XIX в.

Подобные разрывы и соответствующие акты духовной самостоятельности были всегда крайне символичны и драматичны. Я

хочу здесь два слова сказать о человеке, которого уже цитировал, потому что, мне кажется, в этой проблеме — проектного подхода, идеологического сознания и новой духовности — он представляет собой очень важную фигуру. В чисто историческом контексте здесь был поистине удивительный прецедент. Этот человек был объявлен Майтрейей и вторым пришествием Иисуса Христа. Речь идет о Кришнамурти. Для пропаганды этого события был образован орден «Звезда Востока». Молодой человек был назначен формальным главой ордена, он имел право принимать последние решения, в том числе и юридической силы. Ему переданы были большие средства, имущество, земли, недвижимость, и он, будучи молодым, действовал в духе старой традиции: да, есть некоторая точка, и человечество должно ее достичь, прилагать для этого огромные усилия в течение столетий и тысячелетий. А потом произошло следующее: в 1929 году в присутствии нескольких тысяч людей, которые составляли его ближайшую аудиторию (сам орден насчитывал несколько десятков тысяч членов), он заявил, что все, чем они занимались, — так сказать, вся эта организация и все их идеи — суть дело пустое. Он распускает этот орден, а сам уходит куда глаза глядят. Наверное, трудно даже представить себе шок, который испытали присутствующие. Я думаю, если бы сейчас г-н Брынцалов собрал людей из фирмы «Ферейн» и объявил, что он ее закрывает по духовным причинам, а капитал раздает домам престарелых, это бы произвело все же меньшее впечатление.

И вот появилась целая плеяда подобных — и при этом очень разных — людей, я сейчас говорю о них вне всяких оценок. (В том числе и не касаясь тех обстоятельств, что, как правило, вокруг таких людей затем возникают школы последователей, порой фанатичных, школы начинают друг с другом враждовать и т.д.) Эта плеяда людей, духовных предпринимателей XX в., насчитывает 30—50—80 человек: Даниил Андреев, Кришнамурти, Ауробиндо, Штейнер, Гурджиев, Дон Хуан, Айванхов, Раджнеш и т.д. Каждый из них приближался к духовной жизни абсолютно уникальным образом, они создавали свои направления, порой помимо них формулировались их «учения». Численная сторона дела в социологическом плане может быть оценена примерно так: близких последователей в каждой организации, как правило, от нескольких десятков тысяч

до нескольких миллионов; к примеру 300—400 тысяч саньясинов Раджнеша — это некая средняя цифра. Но воздействие, которое они оказывают на массовое сознание, несоизмеримо с их числом. Сейчас, к примеру, до 30—60% людей в разных странах утверждают, что считают себя принадлежащими к той или иной традиционной религиозной конфессии. Несколько десятков процентов людей говорят, что верят только в науку, в разум, т.е. условно они атеисты. И несколько десятков процентов людей — это удивительно, но факт — внутренне разделяют идеи различных «нетрадиционных» духовных течений, приобщены к таким понятиям, как «перевоплощение», «карма» и т. д. В XIX в. такой социологии не было.

Итак, в духовной жизни сегодня имеется констелляция этих трех сил: 1) традиционной религиозности, 2) научного рационализма и 3) новой духовности. Совершенно нереально мыслить, что этот силовой треугольник духовной жизни может быть вдруг «разрешен», перекомпонован и что на смену ему придет нечто иное. Такое может состояться только если действительно произойдет что-то типа второго пришествия и если будет полностью изменена ментальность человечества. Но даже если это произойдет, все равно по определению «сроков знать нам не дано», а потому нечего об этом долго говорить, это можно оставить. Можно полагать, что здесь лежат корни одной из важнейших проблем культурной жизни, и это глубоко связано с основаниями образования в XXI в. Эти духовные силы, которые живут и в каждом из нас, и между нами — представителями различных научных, религиозных, философских, духовных направлений, — они очень различны, и встает вопрос: могут ли быть они *гармонизированы?*

Я специально употребляю именно это слово и уклоняюсь от контекста, который порождается словом «развитие». Я говорю намеренно не о развитии, а о гармонизации. Могут ли эти силы, и другие, более мелкие кружки, направления, школы и т. д. внутри одного человека и одного человечества — могут ли они быть гармонизированы, а не иерархизированы по какому-то измышленному «вектору прогресса»? Это не вопрос концепции, не вопрос философии — это вопрос, может ли человек внутри себя «поймать» какое-то настроение, когда в нем, между ним и другими людьми эта гармония будет существовать, когда различные вещи будут мирно

сосуществовать? Я говорил недавно с человеком, который кое-что сделал для создания Союза учителей и движения «Эврика» — это Александр Изотович Адамский. И он мне заметил: «Понимаешь, в чем проблема: мы можем вроде бы объединяться на одинаковом; но тогда либо получается какая-то партия, либо становится просто скучно. А вот объединяться на различиях — это очень трудно, у нас нет такого опыта и такта». Очень ясно выражено. Весьма важно, опять-таки в этом Большом контексте, что импульс гармонизации касается не просто каких-то выдающихся людей, как Эйнштейн или Мандела, он касается как текущий духовный процесс тысяч и тысяч, миллионов и, может, миллиардов людей. Вообще очень интересно задуматься, если речь идет именно о духовных процессах: как их идентифицировать? Как их опознавать? Как их «просчитывать»? Например, Алиса Бейли описывала это сложным понятием «новая группа человечества», причем люди — «члены» этой группы живут совершенно разбросанным образом, в самых разных городах, странах, владеют разными профессиями, ничего не зная о том, что они принадлежат к какой-то группе. Я позволю себе еще цитату.

«В любой современной стране, в США, в Азии, в Южной Африке, где угодно, имеются ученики, обычно не признанные широким миром, которые — что самое главное — *мыслят правду.* Их влияние проводится безмолвно и спокойно. Они не зациклены на своих личностях, на своих методах исполнения работы. Они полностью осознают собственную ограниченность, однако совершенно ею не смущаются. Хочу повторить и обратить ваше внимание на то, что эта медленно формирующаяся группа собрана из самых всевозможных групп мыслящих и культурных людей. В нее входят бескорыстные гуманитарные работники, политические лидеры, экономисты, научные работники, церковники, приверженцы всех мировых религий и так далее. Члены этой группы при всей этой неоднородности обладают, тем не менее, некоторыми общими характеристиками. Они не навязывают догм и не ставят акцента на своем кредо, они не заинтересованы ни в каком личном авторитете, не опираются ни на какое традиционное учение. Они признают разное отношение к реальности и считают, что каждый волен выбирать собственную позицию. Никакой дисциплины не

может налагаться этими людьми на тех, кто с ними хочет сотрудничать. Группа существует, она не нуждается в оформлении и организации, она не выказывает никакого чувства обособленности, она признает свое единство со всем сущим. Возможно, на ранних стадиях интеграции лучше всего их можно описать словами “дружелюбие” и “согласованность”. Имеет место примечательное отсутствие критицизма, причем не от неспособности видеть ошибку или соответствовать истине. Они не заинтересованы в догмах или доктрине и не говорят “шибболет”».

Кто-то заметит: а ведь ничего особенного не сказано, дается какая-то характеристика порядочного, развитого, культурного человека. И если имеет место духовно-социальный процесс, то действительно идет такое подчас незаметное возникновение нового сознания, новой порядочности, нового мышления, новой этики. Это, повторяю, снова своего рода Большой контекст...

Образовательные проблемы

Сейчас перейдем к последнему разделу доклада и скажем несколько слов о более «ведомственных» вопросах, т. е. о ситуации в нашей культурно-образовательной жизни. Тема опять же необъятная. Сделаем просто несколько небольших акцентов.

Для этого обратимся к одному очень интересному материалу. Это распечатанная стенограмма «круглого стола» Ассоциации инновационных школ, заседание проходило в самом конце 1994 года. Там выступили порядка 40 человек, были самые разные люди, в том числе из науки, из педагогики, из школ, из аппарата президента, из Института психологии. Каждый имел 3—4 минуты, чтобы сказать самое главное. Такой материал всегда получается интересным, очень компактным и симптоматичным.

С одной стороны, были представлены понятные позиции, что в образовании мы имеем тяжелую, кризисную ситуацию, что указ президента о приоритетном финансировании образования не выполняется, возникают уже забастовки учителей и так далее, все эти случаи мы знаем. В Москве подобные явления все-таки не столь печальны, как вообще в России, в Москве вроде получше. Однако

если не говорить о таких локальных образовательно-политических особенностях, то люди констатировали в целом отсутствие некоторой большой образовательной политики, отсутствие, как говорил А.М. Абрамов, директор Московского института развития образовательных систем, методов принятия системных решений, отсутствие образовательной идеи в общественном сознании, в средствах массовой информации, несформированность образовательного рынка. Академик Моисеев выразился образно: есть еще те, кто может передать эстафету, но, увы, почти некому ее передавать. Политико-образовательные надежды минимальны: нечего просить, нам все равно не дадут, нас все равно не услышат. К.М. Ушаков, руководитель журнала «Директор школы», говорил: иллюзорны идеи о том, что образование может стать приоритетом в государственной политике, что оно займет серьезное место в структуре ценностей общественного сознания. Академик В.П. Зинченко спросил: «Когда же осознается бесполезность наших плачей правительству?»

С другой стороны, хочется отметить буквально три голоса, которые звучали чуть-чуть иначе. Была обозначена проблема новых субъектов образовательной политики и, с другой стороны, отсутствие действительно реальных процессов инициации этих субъектов. Татьяна Ковалева раскрыла интереснейшую проблему — проблему «единиц и сообществ развития» в образовании. Процитируем: «Примерно на первом этапе педагогики сотрудничества главной единицей процесса развития образования считался учитель, учитель-новатор. Потом ситуация изменилась, на первый взгляд она изменилась к лучшему, и многие люди получили возможность учреждать и основывать собственные школы и решать ряд проблем, которые не решались в рамках работы отдельного учителя. Выяснилось, что единицей процесса обновления образования стала та или иная альтернативная, авторская, экспериментальная, инновационная школа. И теперь мы стоим перед лицом того, что имеется большое количество проблем, которые школа как отдельно взятая единица не может решать. Речь идет о следующем шаге интеграции, о некоем более широком сообществе». Там было два нюанса. С одной стороны, это могло пониматься как сообщество школ. Но в то же время стало ясно, что чисто отраслевое, или профессионально-ведомственное, сообщество уже

чувствует свою недостаточность и речь, по-видимому, может идти о каком-то межпрофессиональном — не просто образовательном, но о межкультурном, философском и более широком — сообществе. Пока этот вопрос не решен. «А потому, — сказала докладчица, — когда мы плачем о проблемах образования, мы не только не знаем, кому плакаться, но также непонятно, от имени какого лица мы плачемся. А потому каждый из нас плачет по своему поводу, своим тембром и в своем углу».

Позвольте здесь сделать одно отступление. Еще с середины 80-х годов я все думаю об одной проблеме. Тогда в «Литературной газете» я опубликовал статью «Слава дилетантам» (название было дано газетой), где задавал вопрос, который мне до сих пор интересен. А именно: чем живет общественное сознание людей, скажем, культурных? Что интересно этому сознанию? Ему интересны политика, бизнес, спорт, большое искусство. И при этом для него как будто просто отсутствует вот эта действительность образования.

Непостижимо. Ведь у всех есть дети. А образование оказывается маргиналией сознания, оно живет на периферии интересов. Парадокс! Каждый родитель — он же еще и избиратель, и это может стать актуальным. Но то, что он избиратель, актуально, а что родитель — не очень, если говорить в социальном масштабе. И вот я все время думал над этой ситуацией, и сначала у меня была реакция критическая: мол, это неправильно, так просто не должно быть, а правильно должно быть иначе! И должен выполняться указ Бориса Николаевича Ельцина о приоритетном финансировании образования и введении образования в приоритеты государственной политики. Но этого не происходит. Почему так? Всюду есть школы, у всех есть дети, все соглашаются: да, это самое важное, это наше будущее... И что? Ничего. Недавно прочитал газету «Коммерсант-Дейли», они опубликовали небольшую статью о Песталоцци к юбилею. В принципе, событие интересное — что «Коммерсант» опубликовал эту статью о педагоге. Но статья скучная, а вот на другие темы, о которых пишет «Коммерсант», статьи выходят интересные. Почему так получается?

Именно об этом очень интересно высказался на упомянутом «круглом столе» О.И. Генисаретский. «Вы понимаете, — говорит Олег Игоревич, — имеет место не столько кризис системы

образования, сколько глубокий мотивационный кризис общества, в частности кризис мотиваций к приобретению знаний. Этот кризис невозможно разрешить ни через изменение методики и содержания обучения, ни через государственные указы. Когда вы говорите об образовательной политике и о государстве, то имейте, пожалуйста, в виду, что в старые времена на мегамашине государства еще было некое высшее помазание, некая харизма; сегодня же это именно и только машина. Она может быть менее эффективной и более эффективной, но никакими мотивационными, ценностными ресурсами она не обладает. И еще. За перестройку я начитался всласть газетных статей, но мне не попалось, не запомнилось ни одной интересной статьи по образованию. Которая, например, могла бы кого-нибудь из моих знакомых вдохновить. В сфере же гуманитарной только покрытие одних ценностей другими может мотивировать, в том числе и предпринимателей. Но на языке нынешнего образовательного сообщества разговаривать просто невозможно, оно не мотивировано, и можно сколько угодно петиций издавать — дело это не сдвинется никуда, просто потому, что скучно, господа. Скучно. И поэтому я за то, чтобы цех действительно заговорил в полную силу, и заговорил о своих гуманитарных, профессиональных образовательных ценностях. А когда они станут очевидными, когда обретут голос, в том числе и в средствах массовой информации, тогда действительно кто-то встанет и заинтересуется. А пока такого интереса нет. И поэтому я, со своей стороны, предложил бы заняться вот этим мотивационным творчеством, дело это не безнадежное, хотя и очень медленное».

Представляется, что это была очень глубокая мысль. Насчет языка, стиля и словаря, с которыми мы стоим перед людьми, перед культурой. Конечно, мы решали и решаем, кто как может, все эти проблемы развития образования, поддержки и так далее. Часто ругают чиновников, которые тем не менее выцарапывают отдельную строку в федеральном бюджете, выцарапывают какие-то постановления, полезные для школ, и на деле иногда помогают нам жить. И, с другой стороны, ведь очевидно, что это же не их задача, не задача управленцев и чиновников — дать образованию новый культурный язык, новый этос, новую гармонию.

Как это на деле происходит? Как это происходило вот на моей памяти где-то последние 10—15 лет? Были места, где действительно варилась духовная жизнь, были какие-то кухни на квартирах интеллигенции, где люди собирались и занимались именно тем, что Генисаретский назвал мотивационным творчеством. И тогда действительно рождался какой-то новый язык. Я приведу очень крупный и, думаю, очень значительный пример. Большим сообществом, не особо организованным, связанным с московскими культурными кругами, оказавшим огромное влияние на все сферы московской духовной жизни — психологии, философии, педагогики, архитектуры и т.д., — был Московский методологический кружок Щедровицкого. И был другой очажок, который зародился вокруг достойного человека и хорошего дела, — имеется в виду покойный редактор «Учительской газеты» В.Ф. Матвеев. И, я думаю, далеко не случайно, что далее, в днепровском ВНИКе, импульсы, идущие из этих источников, отчасти сочетались. Факт их частичного сочетания в те годы явствует для меня не только из того, что ряд важных мероприятий ВНИКа проходил в форме методологической игры, в первую очередь я имею здесь в виду известную модификацию тогдашнего политико-образовательного словаря. В речь-мышление многих людей, тогда влиявших на реформу школы, стали входить такие слова и мыслительные формы, как «развитие», «самоопределение», «проектирование», «рефлексия», «программирование деятельности», вообще, полный джентльменский набор маленьких сельских радостей. (Конечно, немало людей, в том числе весьма достойных, относились к этому отрицательно; мне говорили: «Вы, методологи, делаете сомнительное дело; вы вооружаете региональных чиновников новым словарем, но для них эти слова пусты, культурным содержанием не наполнены». Все так, но лишь с одной поправкой: слово не бывает уж совсем пустым. Хотя, понятным образом, в те годы многие негативные, разочаровывающие моменты школьной реформы, набиравшей обороты, воспринимались подчас болезненно. Но это жизнь, и, выражаясь совершенно лично, я столько раз высказывался обо всем этом остро критически, что сейчас, кажется, имею моральное право и на доброе слово.)

Короче, это в чем-то главном сработало, хотя и с многими неизбежными минусами. И символически выразилось в том, что наш уважаемый руководитель ВНИКа Эдуард Дмитриевич Днепров стал министром просвещения. Он много и интересно пишет о четвертой школьной реформе в России и мало о себе, однако ясно, что многое существенное и ценное мы должны связывать с его именем. Однако жизнь сейчас идет очень, очень быстро; прошло всего-то несколько лет, а те времена уже воспринимаются как «славные дела», как седая легенда.

Потом пришла следующая фаза. Многие люди стали «гулять на сторону», и не в плохом смысле слова: обогащаться совершенно разными другими духовными, культурными влияниями и языками. Они получили возможность учреждать и закреплять собственное дело, каждый свое. Осуществилась здоровая дифференциация. И сейчас стоит проблема сообщества, о котором говорила Татьяна Ковалева, она внутренне связана с проблемой языка, о которой говорил Генисаретский; и лишь потом это сможет — если сможет — дать нечто новое в решении задачи, о которой говорят все: в превращении образования в важнейшее направление государственной жизни, в выполнении указа № 1, в приоритетном финансировании и т.п. Это вопрос интеграции: во-первых, внутрипедагогической и, во-вторых, также новой интеграции образования в культуру и в жизнь, в общество, в Большой контекст. В первой части доклада я говорил об этом Большом контексте, о все нарастающем противоречии между технико-технологической успешностью и углубляющейся социальной кризисностью. Это противоречие может в конце концов разорвать жизнь. Но оно во многом есть выражение разорванности внутри человека, внутри его духовного мира и соответственно разорванности духовной жизни в человеческом сообществе.

И поэтому можно попытаться начать переформулировать, редактировать тезис середины-конца 80-х годов: тогда было сказано, что образование не может «спастись» само по себе, как отдельно взятое государство; *образование должно стать средством развития общества* (регионов, сфер деятельности и т.д.). Меня в этом смущало и смущает, во-первых, словечко «должно»; во-вторых, я бы редакционно постарался заменить контекст слова «развитие» на

контексты «трансформации», «интеграции» и «гармонии»; в-третьих, я бы смещал партийно-социологические обертоны «общества» в поле «культуры», «духовной жизни». Может быть, на подобную редактуру уйдет не один год, это вполне нормально. Меня могут спросить: «Очень хорошо, но что делать-то?» Это как у Тэффи. У нее есть юмористический рассказ: однажды русский генерал из первой эмиграции вышел парижской весною на Пляс Пигаль, посмотрел на голубей и сказал: «Все это, господа, конечно, очень хорошо. Однако фер-то ке? Ке фер-то? (Что делать-то?)» Конечно, наша душа всегда спрашивает: все это очень интересно, а вот что делать? Я был немного готов к этому вопросу, и, мне представляется, здесь можно ответить только одно: может быть, следовало бы попытаться встречаться.

Повторяю: встречаться, встречаться и встречаться. Чтобы люди могли вместе собираться, и между ними звучало бы простое свободное слово; пусть иногда корявое, пусть спорное, но живое и свободное, заинтересованное. Это очень серьезная проблема, ведь сейчас жизнь так устроена, что действуют подавляющие все и вся силы дезинтеграции. И это очень трудно получается. Есть ли в обществе какой-то ресурс, есть ли достаточная степень терпимости, чтобы уживаться с очень разными людьми, с разными идеями и ценностями? Это познавательный вопрос, мы не можем этот ресурс сконструировать. Интересно хотя бы понять.

Я вспоминаю, был, например, в Москве тот или другой семинар, и люди знали: вот едешь, например, в Москву в командировку, а во вторник в 18.30 можно прийти туда-то, если есть свободное время, а там Иванов, Петров или Рабинович скажут что-то интересное, а я поспорю или просто послушаю. Это — максимум, на мой взгляд, что сейчас в прагматическом аспекте можно по данным поводам предложить. А реально это или нет — непростой вопрос, это вопрос, живет ли сейчас между нами вот этот свободный и гармонический дух. Я не знаю.

К новой парадигме в образовании[1]

Прекрасный сэр (ему я отвечал),
хоть человек когда-то страшно пал,
хоть он давно и крепко осужден,
но не всецело безнадежен он.
Еще на троне он, пусть в Низшем мире,
и сохранил лоскут былой порфиры.
Он со-творец. Единый Белый Свет
в нем преломлен на множество цветное
и ткет живые формы тыщи лет,
из одного сознания в другое.
Пусть в мире мы пустот не оставляли,
пусть в каждой щелке — эльф иль гоблин въяве,
пусть мы драконьи зубы засевали,
и даже пусть творить богов дерзали,
мы все еще свободны в древнем праве:
самим творить, и по тому закону,
по коему мы сами сотворенны.

Толкиен

Предварительные замечания

Одна из возможностей осмысления различных перспектив обновления образования и школы состоит в том, чтобы понять то, *от чего отталкиваются* различные нетрадиционные, инновационные концепции и школьные модели, а именно господствующую ныне парадигму «обычной школы» — массовой, привычной, традиционной советской/российской школы. А чтобы усмотреть то существенное, что в ней есть (и то, чего нет), соотнесем ее с потоком культурно-исторического развития последних нескольких столетий и нынешним положением дел.

Легко понять, что подобный план склоняет к стратегии *описания,* т.е. к какой-то версии феноменологического подхода. Подоб-

[1] Пайдейя, 1997.

ный подход в идеале позволяет вещам говорить самим за себя и, помимо того, дает надежду избежать фигур бесплодной императивности (типа «Из вышесказанного следует, что икс должен стать игреком, причем его переделка в игрек должна дополнительно финансироваться»). Разумеется, идеал этот — так описать ситуацию, чтобы выводы следовали для каждого сами собой и со свободной очевидностью, — далеко не достигнут.

Сразу же выскажемся, что, на наш взгляд, в философско-образовательном понимании возможны, по большому счету, два взаимно дополнительных подхода: социокультурный и антропологический. Простой образ первого — создание и насыщение *широкой* картины культурных, исторических, социальных контекстов проблемы и темы. Образ второго — все более *глубокое* проникновение в «точку человека» (личность, индивидуальное сознание, тело, ребенок и т.п.). Разумеется, в конечном итоге где-то окажется, что микрокосмос равен макрокосмосу. Однако это — в конечном итоге... Для целей же предлагаемого ниже изложения автор выбрал подход социокультурного рассмотрения (дополнительный и в этом смысле более трудный для «должностной позиции» автора, который в течение последних лет работает в сфере вальдорфской педагогики, т. е. педагогики существенно антропологически ориентированной).

И еще одно вступительное пояснение, связанное с только что сказанным. В постановке вопроса о новой образовательной парадигме мы стоим на той позиции, что ее не нужно и невозможно «сконструировать». *Не измышление нового, но осмысление заново* (формула Гадамера) — в этом состоит интенция.

Истоки парадигмы нынешней «обычной школы» — XVII век

У оснований новоевропейского рационализма стоят Декарт, Ньютон, Бэкон. Возникают гносеология и мироощущение субъект-объектного отношения. Выразителями нарождающейся стилистики сознания становятся, например, Мольер и Рубенс (плоский «жизнелюбивый оптимизм», обмирщение мироощущения). Это Локк (сенсуализм, tabula rasa) и Гоббс. Оформляются уже близкие к нынешним государственнические идеи; идет закладка предпосылок модели национального государства и гражданского общества. Заложены все основы сциентизма и технократизма («знание — сила»).

Семнадцатый век, может быть, важнейший за последнее тысячелетие в истории Европы и человечества. «Это такая же великая веха, как рубеж VII—VI вв. до н.э., когда в Восточном Средиземноморье происходило становление эллинской культуры». Р. Штайнер в лекциях учителям первой вальдорфской школы называл зарождение и установление новоевропейского сознания XVII в. «самой важной эпохой».

Вот краткая «сводка столетия»:

1600 — «Гамлет» Шекспира. Казнь Бруно. «О магните» Гильберта.
1602 — Об определенных основоположениях астрономии» Кеплера.
1605 — Продвижение учености» Бэкона.
1607 — снование первого английского поселения в Америке (Вирджиния).
1608 — снование Амстердамской биржи.
1609 — «Новая астрономия» Кеплера (первые два закона).
1610 — «Звездный вестник» Галилея (телескоп).
1615 — «Трактат политической экономии» Монкретьена.
1619 — «Всемирная гармония» Кеплера (третий закон).
1620 — «Новый органон» Бэкона.
1626 — Новый метод преподавания Ратихия (Ратке).
1628 — «Анатомическое исследование о движении сердца и крови у животных» Гарвея.
1632 — «Диалоги о двух важнейших системах мира — Птолемеевой и Коперниковой» Галилея.
1633 — «Великая дидактика» Коменского.
1635 — Основание Французской академии.
1636 — Основание Гарвардского колледжа.
1637 — «Рассуждение о методе» Декарта.
1642—48 — Гражданская война в Англии. Казнь Карла I.
1644 — «Начала философии» Декарта.

1648 — Вестфальский мир. Конец Тридцатилетней войны.
1651 — «Левиафан» Гоббса.
1656 — «Великая дидактика» Коменского (лат. изд.).
1660 — Основание Лондонского королевского общества по развитию знаний о природе.
1664 — «Тартюф» Мольера.
1665—66 — Первые открытия Ньютона в математике.
1670 — «Мысли» Паскаля.
1673 — Изобретение арифмометра (Лейбниц).
1677 — «Этика» Спинозы. Левенгук публикует свои исследования.
1678 — Начало библейской критики. Гюйгенс, волновая теория света. «Политическая арифметика» Петти.
1687 — «Математические начала натурфилософии» Ньютона.
1690 — «Опыт о человеческом разуме», «Два трактата о государственном управлении» Локка.

Потрясающе!

Бэкон

Один из ключевых отцов-основателей XVII в. — Фрэнсис Бэкон. Он выдвинул манипулятивную, властно-ориентированную интерпретацию познания; если для античности девизом было «знание — благо», то Бэкон утвердил лозунг «знание — сила». Он упрекал Аристотеля за то, что тот оставил природу «нетронутой и неизнасилованной». Если в Средневековье природа была чем-то вторичным и низшим по отношению к Духу, но оставалась при этом живой и одушевленной, то для Бэкона она выступает уже как нечто механистическое и мертвое, бездушное. И даже не нейтрально бездушное, но почти ненавидимое: «Природу следует загнать псами, вздернуть на дыбу, изнасиловать; ее нужно пытать, чтобы заставить выдать свои тайны ученым, превратить в рабу, ввести в рамки и управлять ею». Бэкон был генеральным прокурором короля Джеймса I, и он пропитал свою научную парадигматику метафорами и реалиями судебного процесса и, попросту говоря, методами тогдашнего дознания, которое велось зачастую посредством пыточных инструментов.

Кроме того, одним из важных компонентов тогдашней судебной практики были «процессы над ведьмами». Кто такие тогдашние «ведьмы»? Это была значительная прослойка женщин практически в каждом городе и селе, которые занимались повивальным искусством и терапией женских болезней. При этом они широко использовали натуропатию, народную медицину, древнюю фитотерапию и тому подобное знахарство. Их мироощущение было пропитано чувствами к «матери-земле». Нарождающееся сословие мужчин-врачей, заканчивающих университеты, все более мощно и агрессивно противостояло древней интуитивной практике целительниц.

Для «научных методов» дипломированных врачей женское натуропатическое акушерство составляло концептуальный вызов и, кроме того, конкуренцию. Возникла «охота на ведьм», мужчины отняли у женщин и монополизировали акушерскую практику. Как знать, может быть, именно эти обстоятельства играли огромную роль не более и не менее как в формировании мощных пластов подсознания европейского населения. Ведь комплекс родовых переживаний составляет одну из важнейших сил человеческого бессознательного («перинатальные переживания», С. Гроф, работы 1975—90 гг.). А теперь, с XVI—XVII в., человек стал рождаться не с помощью теплых рук повивальной бабки, но с помощью «научных механизмов» — железных щипцов дипломированного акушера. Как бы то ни было, но именно в этот исторический период люди начинают ощущать природу и вообще свое окружение не как нечто живое, теплое, мягкое, но все более механистически и инструментально, жестко. Каролин Мэрчант дала имя постбэконовской ситуации — «смерть природы».

Коменский

В педагогике XVII век выразился в Коменском. По сути, тогда была сформулирована парадигма «обычной школы», господствующая и сегодня.

Основные характерные черты парадигмы Коменского состоят в следующем.

1. Она *механистична*, более того, даже в своей терминологии она подчеркнуто *машинообразна*. В знаменитом длиннейшем на-

звании «Великой дидактики» стоит: «Истинность предлагаемой дидактики доказывается параллельными примерами, взятыми из области механических искусств». «Во имя Всевышнего попытаемся дать школам такое устройство, которое точнейшим образом соответствовало бы часам». *«Наш метод — это дидактическая машина»*.

2. Пафос *технологизма* (метод и методика как идея фикс). Для Коменского метод всемогущ, отчуждаем и независим от учителя, алгоритмичен, действует автоматически эффективно. («Даже малоспособные учителя по хорошему методу будут учить хорошо, ибо каждый будет не извлекать из своего собственного ума материал и способ обучения, а скорее будет то каплями, то целыми струями вливать в умы юношей готовое образование, и притом готовыми и данными ему в руки средствами».) Метод должен предписывать все абсолютно подробно и детально, давать указания по годам обучения, по каждому уроку и по каждому учебному случаю. Метод, по крайней мере по устремлению, жестко «процедуризирован». Да и вообще *«душа вещей — порядок»*.

3. *Ученик — пустой сосуд, который надо наполнять.*

4. *Фронтальность обучения*. Один учитель может заниматься и с сотнями учащихся. Учитель ни к кому из учеников не подходит отдельно; учитель, стоя на кафедре, «как солнце, рассылает свои лучи на всех», и все ученики должны «подставлять сосуд внимания всякий раз, когда этот источник открывается, дабы все попадало в сосуд и ничего не пролилось мимо».

5. *Мнимая природосообразность*. Ее мнимость и натянутость прекрасно показал, например, П.Ф. Каптерев уже в 1885 г.

Коменский глубоко ощущал, что он формует педагогику, отвечающую духу своего времени, нарождающейся новой эпохи. «С недавних пор Бог начал как бы посылать зарю, предвестницу нарождающегося нового века»... Безусловно, эта образовательная парадигма органически связана со всей культурной ментальностью XVII в. Он видит свою дидактику как абсолютно экзотерический и тиражируемый метод; если Ратихий еще излагал свой метод притчами и при сообщении своего метода последователям брал с них клятву молчания и неразглашения метода, то Коменский выступал последовательным популяризатором и пропагандистом своей «дидактической машины». Она должна преобразовать все профессиональное педагогическое и массовое сознание.

«Нынешняя школьная логика мира... стала доминантой обучения после того, как Фрэнсису Бэкону (1620) удалось разрушить этику "мягкого" знания как средоточие "языческих идолов". Позже Рене Декарт (1637) разработал технику "грануляции мира" — расчленения фактов, объектов и даже субъектов реального мира до предельных (и поэтому "жестких") абстракций, пригодных для простой арифметики. Классно-урочная школа, сначала изобретенная Коменским (1655) лишь для обучения грамоте, бурно развилась благодаря "крепостному потенциалу" этой техники грануляции мира», — пишут современные исследователи М. Балабан и О. Леонтьева.

В скобках надо отметить, что автор имел счастливую возможность прослушать в Большой психологической аудитории НИИ ОПП АПН СССР лекционный цикл М.К. Мамардашвили «Картезианские размышления» и знаком с существенно иным взглядом Мераба Константиновича на Декарта.

Застывшая парадигма

Теперь у нас есть начальный контекст, чтобы сформулировать следующий тезис: *парадигма нашей «обычной школы» полностью укоренена в этой ментальности XVII в. (что нормально) и практически не имеет ничего сверх того (что печально).*

Для продвижения этого тезиса взглянем — что принесли в культуру XVIII, XIX и XX вв.?

XVIII век. Так называемый век Просвещения. Рационалистическая парадигма XVII в. расширилась, обогатилась новым материалом и, самое главное, получила своего социального носителя и социального заказчика — третье сословие. Конец 70-х годов XVIII столетия — начало формирования США, конец 80-х годов с переходом в 90-е — Великая французская революция, разрушение «старого порядка». К концу XVIII в. обрисовались основные контуры индустриально-промышленного общества.

Что с парадигмой? В главном — ничего. Картезианское—бэконовское—ньютоновское сознание торжествует. Деятели эпохи Просвещения (Вольтер, Дидро, Гольбах, Беркли, Юм) победно свергали, во-первых, мировоззрение ортодоксальной церкви, во-вторых, Платона и Аристотеля, в-третьих, средневековый герметизм и эзотеризм (отчасти еще присущий великим ученым и философам XVII в. — Декарту, Ньютону, Кеплеру, Тихо Браге, Бруно, Гарвею); в позитивном же плане они, разумеется, пропагандировали и развивали парадигму XVII в.

Кто стоит особняком? Очень немногие, например Руссо, но это исключительно важно и знаменательно. Руссо одинаково отрицал как традиционную церковную духовность, так и «научный прогрессизм», апеллируя к душе природы и моральному интуитивизму.

Знаком чего оказался Руссо? Он символизирует, как это видно сейчас, некий «*второй поток*». Чем для нас характерен этот второй, альтернативный поток культуры?

Это культурная и духовная альтернатива рационализму XVII столетия, рационализму тогда воинствующему и побеждающему.

Его можно охарактеризовать как импульс целостности, интеграции, сопричастности (между природой и внутренним миром); это познавательная и жизненная установка, не ложащаяся в рамку «субъект-объектного раскола»; для этого мироощущения мир не механичен, не машиноподобен, но одушевлен и органичен, т.е. основные феномены бытия (общество, природа, душа, Земля, дух истории и т.д.) воспринимаются и истолковываются как живые существа.

Исторически к началу Просвещения этот «второй поток» имел свои предпосылки в средневековом герметизме (и ранее — в неоплатоническом, гностическом, раннехристианском и библейском, а также античном мистицизме и эзотеризме); далее он развивался и варьировал — на широком рубеже XVII—XVIII вв. — у таких фигур, как Новалис, Гердер, Блейк, Гельдерлин, Шеллинг, братья Шлегель, Шелли, наконец, Гете. Если говорить о культурно значимом сообществе, которое мощно выразило «второй поток» в XVIII в., то это в первую очередь романтики. Принципиально важно, что этот поток имел не только историческое прошлое, но

и огромную историческую перспективу: он как будто продвигался вперед тремя силами — то и дело актуализирующимися компонентами традиции, внутренними импульсами и интуициями познающей души и, наконец, силами, идущими из будущего (causa finalis). В самых разных формах он затем воплощался и действовал у Гете, Карлейля, Эмерсона, Шопенгауэра, Ницше.

В педагогике альтернативу «магистральному БАМу» позитивистского прогрессизма намечает пунктирная линия, идущая от Руссо к Песталоцци (последнего мы видим прежде всего в человеческом качестве, в его великой личности, а не в плане его концепции).

Песталоцци

Иоганн Генрих Песталоцци (1746—1827) производит потрясающее впечатление, он во многом до сих пор не понят и не оценен внутренне. Это один из примеров того, что «человек побеждает все» (и системы, и концепции, и жизненные обстоятельства, и предысторию).

Исключительно важно преобладание женского элемента в натуре Песталоцци. С шести лет он лишился отца и жил под сильным влиянием матери и близкой служанки. Его современники и даже почитатели отмечали, что в нем было много чувствительности, мечтательности, а также умственной спутанности и внешней нелогичности (он сам писал об этом в «Лебединой песне»). Это в высшей степени человек сердца. Его лейтмотив — не господство, но служение.

Он уехал из города в деревню, но хозяйство вследствие его непрактичности и «хозяйственной доверчивости» (Нейгоф) пришлось ликвидировать. Песталоцци не был Фордом или Ли Якоккой. Он создал приют, который хотел поставить на «принципы хозрасчета и самоокупаемости», и ему пришлось на горьком опыте убедиться, что предпринимательская деятельность образовательного учреждения — милая иллюзия.

Строем своей души и мысли Песталоцци близок к Руссо. Он глубоко ощущал необходимость природосообразности, причем не столько искусственной и плоской (как у Коменского с натя-

нутыми бесконечными примерами про весенних птичек), сколько глубокой природно-человеческой. Он понимал обучение как внутреннее творчество ребенка в первую очередь: «В дидактике совершается поворот от внешнего к внутренней природе и деятельности». Помощь учителя ученику — это «помощь для самопомощи». При этом нет никакого раскола между человеком и природой: «Идея элементарного образования есть результат стремлений человеческого рода оказать помощь делу природы в развитии наших сил и способностей». Точно по гносеологии и эстетике Гете—Штейнера: «Познание и поэзия — выражение, проявление высшей природы на арене души и духа человека». Отношение «субъект-объект» уже не обладает для Песталоцци на деле непреложностью и фундаментальностью. Его душа находит всякий раз обход этой дилеммы. XIX век не смог даже отрефлектировать, осмыслить значение импульсов Песталоцци, век не имел соответствующей эпистемологии.

Конечно, Песталоцци еще заявлял о возможности и необходимости создания некоего «суперметода», как и Коменский: «При помощи правильных арифметических таблиц математике сможет отлично обучать и учитель, сам математики вовсе не знающий». Однако на деле Песталоцци показал, что в образовании главное — не метод, но личность.

Цель Песталоцци — воспитание «истинной человечности»; школа должна стать домом для детей. Отец одного ученика воскликнул, посетив школу Песталоцци в Станце: «Да это не школа, а семья!» Ответ Песталоцци: «Вы не могли бы воздать мне большей похвалы. Слава Богу, мне удалось показать миру, что не должно быть пропасти между школой и семьей». В Ивердонском институте он сказал посетившему его Риттеру: «Я не могу вам сказать, что я сам создал все, что вы видите. Нидерер, Крюзи, Шмидт (мои педагоги) посмеялись бы, если бы я назвал себя их учителем. Я не умею ни считать, ни писать; я ничего не смыслю в грамматике, математике и других науках. Последний из наших учеников знает больше меня. Я только наполняю душой наш институт». Начались конфликты между педагогами, в 1825 г. Песталоцци пришлось распустить Ивердонский институт. Наторп, пытавшийся, как истый неокантианец, в начале XX в. проинтерпретировать Песталоцци

«системно и методологически», сожалел, что «хотя имя Песталоцци вспоминают с почтением и чувством, как вспоминают о всяком настоящем человеке, но... невелика потребность превратить веру в его гениальное величие в точное знание». Но все подобные вещи все же второстепенны. В конце XX в. мы понимаем — что много важнее, — насколько точной оказалась надпись на надгробном камне Песталоцци: «Спаситель бедных в Нейгофе, народный проповедник в “Лингарде и Гертруде”, отец сирот в Станце, основатель новой народной школы Бургдорфе и Мюнхенбухзее, воспитатель человечества в Ивердоне. Все для других, ничего для себя».

Оформление классики и поворот XX века

Историческая динамика XIX в. — в первую очередь это «век железный» (или «век классики», что одно и то же, если копнуть содержание этой классики). Сформировались в законченном, зрелом виде картезианская парадигма и материалистическая наука, философский рационализм, дарвинизм, промышленное технологическое общество и модель национального государства. С другой стороны, на протяжение XIX в. действовало напряжение, выразившееся в «оси» Гете—Ницше. В педагогике и школьном деле классика выразилась в выработке и повсеместном доминировании гербартианства.

В первые десятилетия XX в. обнажился «кризис классики» на всех уровнях, от философско-гносеологического до системно-политического, а также в литературе и искусстве. Первая мировая война поставила перед классикой недоумевающий и гневный вопросительный знак; советско-европейский тоталитаризм, Вторая мировая война и Хиросима поставили на ней, по сути и в духовном отношении, точку. Рождались и мощно заявляли о себе философия жизни, феноменология, учение о бессознательном (где первоначальную материалистическую интерпретацию Фрейда сменила духовно-холистическая концепция Юнга), экзистенциализм, тотальная критика позитивизма и плоского рационализма, ценностей линейного прогрессизма XIX в. Короче, начался постклассический этап культуры. Неокантианцы становились все менее интересны, хотя, конечно, сохраняли свое значение и академическую силу.

Трансформация шла от ядра к периферии: менялись базисные структуры мышления и понимания, но сфера массового сознания и образования, огромный комплекс прикладных наук и инженерии еще десятилетиями оставались в рамках классического рационализма и позитивизма. Однако основополагающая эпистема менялась. Кьеркегор, Бергсон, Гуссерль, Зиммель, Вебер, Шпенглер, Штейнер, Рильке и, далее, Хайдеггер, а также многие другие, каждый по своему, обладая высокой европейской научно-мыслительной культурой прошлого, радикально проблематизировали это прошлое и развивали альтернативы, восходящие к Руссо, романтикам и вообще «второму потоку». Потом родились герменевтика, гуманистическая психология, экологизм, структурализм, новая культурология. Шестидесятые годы — «новая духовность», начало «религиозного ренессанса» последней трети XX в. Очень важно, что в 60—70-е годы новая методология науки взялась за переработку самой «твердой субстанции» — за интерпретацию естествознания, в первую очередь физики (Кун, Лакатос, Фейерабенд).

Обозначим основные вехи и имена на этом пути во второй половине XX столетия.

1954 — «Врата восприятия» Хаксли.
1955 — «Феномен человека» Шардена
1956 — Впервые в США число «белых воротничков» превысило численность квалифицированных рабочих; по Тоффлеру, настал «момент начала конца» индустриального общества. Начало хрущевской «оттепели» в СССР.
1957 — «Спасение видимости» Барфилда; «Путь дзен» Уотса.
1958 — «Структурная антропология» Леви-Стросса; «Личностное знание» Полани.
1959 — «Две культуры и научная революция» Сноу.
1960 — «Истина и метод» Гадамера.

С самого начала 60-х годов сильно манифестируют экологи, феминистки, правозащитники, лидеры студенческих движений и контркультуры.

1961 — «История безумия в классическую эпоху» Фуко; «Психотерапия Востока и Запада» Уотса.
1962 — «Структура научных революций» Куна; «На подступах к психологии бытия» Маслоу.

1963 — Вашингтонский марш за гражданские права (М.Л.Кинг).
1964 — «Критические исследования» Р. Барта.
1965 — Последнее интервью Хайдеггера.
1967 — «Исторические корни нашего экологического кризиса» Уайта; «Миф машины» Мамфорда; «Новое индустриальное общество» Гелбрейта.
1968 — «Знание и человеческие интересы» Хабермаса; «Методология научно-исследовательских программ» Лакатоса; «Общая теория систем» Берталанфи; «Учение Дона Хуана» Кастанеды. Образование Римского клуба.
1969 — «Гештальт-терапия» Перлза; «Семиотика» Кристевой. Высадка астронавтов на Луне.
1972 — «Пределы роста» Медоуза; «Шаги в направлении экологии разума» Бейтсона.
1973 — «Малое прекрасно, или Экономика, где человек имеет значение» Шумахера. 15 августа — отмена золотого стандарта (официальное прекращение обмена бумажных денег (доллара) на золото).
1975 — «Области человеческого бессознательного» Грофа; «Дао физики» Капры; «Против методологического принуждения» Фейерабенда.
1976 — «Культурные противоречия капитализма» Д. Белла.
1980 — «От бытия к становлению» Пригожина; «Цельность и внутренний порядок» Бома; «Смерть природы» Мерчент; «Третья волна» Тоффлера.
1981 — «Нет пределов образованию» (Римский клуб).
1984 — «Состояние постмодерна» Лиотара.
1985 — Начало перестройки в СССР (Горбачев: «“Новое мышление” и общечеловеческие ценности»).
1991 — Распад СССР; завершение эпохи двухполюсного мира.

В сфере же образования начало XX в. дало реформ-педагогику и «педоцентристскую революцию». Джон Дьюи критически обобщил традиционную гербартианскую парадигму (предметоцентризм, тяжеловесность и господствующая односторонность «логики учебного предмета», культ «научного учебника» и алгоритмизации учебного процесса, пассивность ребенка как «усвоителя» учебного материала и т.п.) и сформулировал противоположный взгляд:

«Ребенок — центр, начало и конец всего. Аспект его личности и характера много важнее содержания учебного предмета. Знания не внедряются извне, учение есть процесс активный, основывающийся на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Не программа, а ребенок должен определять качество и количество обучения».

Перечислять имена и идеи несложно еще и еще, однако уже можно почувствовать и сформулировать следующее: *российская образовательная парадигма оказалась практически полностью изолированной от некоторых потоков культуры и тем самым от всей динамики культурного развития XX в.* Она на деле однозначно связана только с односторонней парадигмой XVII—XIX вв. (материалистический рационализм и технократизм), которая идет на спад и не имеет исторического и духовного будущего. Школа воспроизводит парадигму Коменского XVII в., окончательно стерилизованную просветительским материализмом XVIII в., немного «разведенную» элементами науки XIX в. и технократизмом XX в. Семь десятилетий советской власти были могучим фактором закрепления и безраздельного доминирования этой парадигмы, выполняя среди прочего функцию абсолютного «изолятора» советской/российской школы от развития духовной жизни Европы и всего человечества.

Образование: что в современном мире?

Какова ныне картина соотношения различных образовательных парадигм на Западе? Схематизируя для краткости, можно сказать, что ее составляют:

— традиционалистско-консервативная парадигма;

— рационалистический технологизм;

— гуманистическо-феноменологическое направление.

Иногда отдельно выделяют когнитивистское направление (Пиаже) и социал-реконструктивизм (особенно в США). Рисуя картину широкими мазками, вполне правомерно когнитивизм поместить где-то на пересечении между консервативной и рационалистической парадигмами, а социал-реконструктивизм легко

может быть вписан в широкую область гуманистической перспективы.

Охарактеризуем их очень кратко, практически в назывном порядке.

Консервативное направление. Постулирует тезис школьного консерватизма. Цель школы — формирование ЗУНов и традиционных ценностей. Содержание обучения предполагает опору на то, что «проверено временем». Лозунг после известного разочарования в неогуманистической педагогике — «Назад к основам». Мораторий на всякие инновации в стенах школы. Подчеркивание академизма, требований к уровню обученности, «компетентности». Школа не должна, как флюгер, сразу реагировать на новшества в обществе и культуре. Школа не имеет мандата на преобразование общества; решение наболевших социальных проблем — не ее задача. Идея незыблемости «базового куррикулума» (стандарта). Эта модель, несмотря на свою внешнюю силу, постепенно стагнирует.

Рационалистический педтехнологизм. Коренится в бихевиоризме. Ярко технократичен в методологии. Метафора «школы-фабрики»; школа должна функционировать на принципах индустриальной структуры. Подчеркивание роли педтехники и педтехнологии. Человек — сырье; задача школы — выдать адекватную продукцию. Качества этой продукции — знания и «поведенческий репертуар». Отсюда — требование верифицируемости, фиксация на уровне «выполняемых действий» учащегося («любая программа должна быть переведена на язык конкретных верифицируемых поведенческих терминов»). Критикует консервативную модель за недостаточную технологичность и верифицируемость ее понятий. Учителю навязывается негибкий и механический образ действий. Американская ассоциация гуманистической психологии отмечает: «Здесь не находят себе места любовь, творчество, индивидуальность, развитие, организм, бытие, спонтанность, игра, юмор, привязанность, тепло, справедливость, осмысленность, трансцендентный опыт...»

Гуманистическо-феноменологическое направление. Оппонирует и «книжному консерватизму», и бихевиористскому педтехнологизму. Связано с феноменологией, гуманистической психологией, интеракционизмом, экзистенциализмом. Сверхзадача — «триумф

личностно значимого учения, наполненного глубоким смыслом для каждого ученика». А. Маслоу: «Главная задача — обретение идентичности, своего подлинного Я, самоактуализация». Актуализация этого Я — в первую очередь внутренний процесс, он может быть скрытым, внешне слабо выраженным. Это, однако, связано и с выращиванием элиты общества, ибо ныне в элиту входят те, кто «находит себя». «Личностное знание» (Полани). Содержание учебного предмета осмысленно, «только если оно опосредуется непосредственным отношением ученика к его собственным заботам, интересам и целям» (К. Роджерс). «Значение знания заключено в ученике, а не в содержании учебного предмета» (К. Паттерсон). Огромной становится и роль учителя как самоактуализирующейся личности.

Дидактические тезисы этой парадигмы:

• позитивная, теплая школьная атмосфера; искренность, отсутствие угроз со стороны учителя, пристрастных оценок; доверительные взаимоотношения между педагогами и учениками, в целом в школе; важнейшая роль создания «среды обучения»;

• учитель не столько контролер, сколько консультант;

• ученикам предлагаются ситуации выбора «познавательных альтернатив», учитель не предзадает жестко целей урока;

• основной критерий образовательной программы — возможности развития потенциала ученика и стимулирования его творческих способностей;

• психологическая поддержка учащихся, идеи «приглашающего обучения»;

• учитель не оценивает ученика, в любом случае не использует оценки как фактор давления на личность; критические суждения возможны только по просьбе ученика;

• большое значение диалога между педагогом и учащимися, в том числе в плане понимания и выбора учебных целей, стратегии познания и деятельности, ее результатов и т.п.

Что важно отметить в этой констелляции трех основных парадигм?

Во-первых, они сосуществуют, порой конфликтуя, порой дополняя и продвигая друг друга. Во-вторых, если говорить о тенденции, то, видимо, все же основной линией является «триумф личности», который восходит к распространению в США 60-х годов

идей гуманистического образования и, шире, вообще к волне «новой духовности», активно взбурлившей на Западе в шестидесятые. Оговоримся, что парадигму гуманистической педагогики пока что вряд ли можно видеть исключительно в розовых цветах, она несет в себе и концептуальные проблемы (в частности, сомнительна позиция абсолютного отклонения всякого авторитета в школе) и во многом не может конкурировать с традиционными подходами в плане всего комплекса учебного содержания и методов. Т. Грин четко формулирует: «Идеология и ценности педагогов будут все более склоняться к гуманистической парадигме, но их методы и оперативные установки еще долго будут ориентироваться на менеджериальный, прагматически-технологический подход».

Симптоматично, что школа стран Восточной Европы, оказавшись в открытой ситуации конца 80-х — начала 90-х годов, с самого начала приобрела очень сильную ориентацию на гуманистическую парадигму как основной направляющий вектор своей перестройки. Так что ростки есть.

В методологическом отношении во многом справедлив следующий анализ И. Савицкого. В XVII—XVIII вв. в образовании формулировалась классическая и ставшая доминирующей парадигма. XIX в. стал временем ее технической доработки и реализации; базисная парадигма оестествилась, стала само собой разумеющейся основой и перестала осознаваться, тематизироваться «со стороны» и проблематизироваться. (По нашему мнению, это продолжилось в начале XX в. и стало медленно меняться со второй половины XX в.) Процесс во многом вписывается в концепцию Куна: после научной революции, когда новая парадигма всюду обсуждается и у всех в сознании, наступает фаза «нормальной науки», когда парадигма как тема уходит со сцены и начинается этап «решения головоломок» (в нашем случае — все традиционные методы конструирования содержания и методов образования до Шаталова включительно). А затем решать головоломки становится все труднее, либо их решения не снимают новых проблем, либо эти головоломки становятся все менее интересны. Назревает ситуация новоосознания и переоценки старой парадигмы, ибо хочется понять, что же ограничивает нас изнутри, — и ее мощной критики. Это предвестье смены парадигмы.

Все это на Западе кое-где имеет место; как говорится, «можно вычленить». Однако, по большому счету, много ли пока поводов для оптимизма дает благословенный Запад? Конечно, немного. Кумбс в 1968 г. написал знаменитую книгу «Мировой кризис образования»; в 1985 г. он расширил и усугубил свою критику и выпустил книгу под тем же названием, но с подзаголовком «Взгляд из 80-х». Пока что вполне можно сказать в духе расписания электричек: «Далее везде». Понимает ли спящий Запад, что «возможно, именно школа является самым опасным местом, самой больной зоной современной цивилизации, представляя собой своего рода капкан, выставленный человечеством на своем историческом пути?» (Н. Пахомов). Сомнительно.

Ситуация в российском школьном образовании

Исторический «беглый огонь»

Вновь кратко охарактеризуем то исходное, что на простом языке родителей и непрофессионалов называется «обычная школа» или, иногда и по сегодня, «обычная советская школа».

Трудно, да и нет нужды говорить о точном ее «начале»; вполне зрелую свою форму она приобрела в последнее предвоенное десятилетие. Символическим знаком ее «инаугурации» можно считать постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях...» 1936 г., когда из системы наробраза была торжественно изгнана педология (при всем своем психологическом инженерном технологизме педология еще несла в себе реликты педоцентризма, а Блонский со товарищи — высокую философско-психологическую культуру «раньшего времени»). Ко времени начала третьей школьной реформы (постановление ЦК КПСС 1958 г. «Об усилении связи школы с жизнью») эта школьная модель вполне сложилась. Отличительные черты этой образовательной парадигмы:

- ученик есть tabula rasa, на которой школа должна выгравировать социальный заказ; «знание — сила»; содержание образования определяется «основами наук» (учебный предмет есть упрощенная, «доступная» форма соответствующего научного предмета);

- материалистический сциентизм («математика — царица наук», «физика — основа техники» и т.п.) и соответствующий технократизм;
- тотальная коммунистическая идеологичность;
- жесткий бюрократический характер управления школой и образованием.

Очевидно, что это была парадигма и модель идеологической и технократической школы индустриального общества (в тоталитарном варианте последнего).

В хрущевскую «оттепель», с первой половины 60-х годов, появились островки элитных спецшкол. Эти школы, конечно, не несли с собой новой целостной философии образования; их основатели попросту стремились, во-первых, по возможности понизить градус «идеологической пропитки» образования, во-вторых, создать и реализовать дополнительные возможности изучения физики, математики, английского и т.п. В целом концепция и педагогическая философия оставались теми же материалистически-позитивистскими, что и в обычной советской модели, хотя некоторые ценностные моменты явно модифицировались в общем русле «шестидесятничества».

К началу-середине 80-х годов заявил о себе и мощно прозвучал образ педагога-новатора. Невозможно оспорить гражданское и порой даже героическое начало этой плеяды высоких личностей и мастеров своего дела. Однако в содержательном плане дело определялось, по сути, удивительным и эффективным изобретательством в преподавании учебных предметов. Редко кто (как М. Щетинин) выходил на масштаб новой отдельно взятой школы в целом, на то просто не было еще административных и юридических возможностей. Происходили революции в методике, но при неизменности общих философско-педагогических оснований. Новой парадигмы не родилось.

В 1990 г. по Союзу прокатился сильный лицейско-гимназический вал. С одной стороны, он был формой реализации и экспансии той же модели спецшколы, манящей многих беспартийных прогрессистов (с отбором детей, дополнительными часами на математику и английский вместо «трудов»), т.е. на деле дальнейшим усилением научно-технократической модели. С другой стороны, речь и дело стали заходить в область создания и введения новых

предметов, причем, что важно, культурологического цикла. Здесь впервые проклюнулись почки новых образовательных импульсов. Где-то даже заговорили о герменевтике, гуманистической психологии, экологии культуры и т.п. Конечно, смысловой целостности новой философско-образовательной парадигмы тогда эти попытки тоже не создали, равно как ее не создала волна «авторских школ». Но были заложены ценностные и эмпирические основы школьного плюрализма, что представляется весьма ценным. (Нет нужды говорить, что сотни школ, пусть крепких и хороших, при этом просто сменили вывеску и стали гимназиями или «экспериментальными площадками» номинально.)

Нынешняя ситуация

В 1992 г. был принят Закон «Об образовании», который ввел ряд факторов обеспечения свободного пространства для школ, окончательно (?) деидеологизировал школу. Это время инновационного всплеска в российской школе (который уже внешне спадает). Следует отметить следующие основные черты и тенденции нынешней образовательной ситуации.

• *Стабилизация «обычной школы»*. Массовая российская школа, с одной стороны, не трансформировалась в своей сущности и, с другой стороны, не разрушилась. Она сохраняет основные черты советской школы последнего полувека, что нормально и неудивительно, ибо смены парадигмы не произошло; при этом школа значительно деидеологизирована, немного гуманитаризована и чуть дебюрократизирована. Сформировалась внешне новая система деклараций: личностная ориентация, творческая ориентация, развивающий подход, индивидуальный подход, гуманизация, вариативность и т.п. Этот новый набор слов озвучивается на конференциях и августовских совещаниях. Все это следует оценивать весьма положительно, «с пониманием реальностей», но без больших иллюзий на предмет содержания и потенций развития.

• *Продолжающаяся наработка значительного по объему и очень гетерогенного инновационного опыта и «опыта вольного педтворчества»*. Эти два понятия необходимо различать: инновация означает осознанную выработку и реализацию нового, что предполагает, среди прочего, содержательное отношение к уже существующим

культурным формам; вольное же педтворчество — по невинности или по неспособности — себя этим не обременяет, в результате чего иногда появляются «самострочные» школы-однодневки и проекты «школьного вечного двигателя», что на деле не имеет ничего общего с инновационной школой.

• *Выработка, реализация и дальнейшее оформление ряда «локальных образовательных инноваций»*. Здесь надо упомянуть развивающее обучение Давыдова, оригинальные гимназические модели, рецепцию ряда зарубежных систем, в первую очередь вальдорфской и монтессорианской, становление национальных и конфессиональных типов школ и т.д.

Что принципиально важно во всей только что кратко описанной российской ситуации? (Отмечу, что здесь дан лишь один ее краткий очерк; ниже мы еще не раз будем возвращаться к ней, и очерки будут в чем-то иными и дополнительными.)

1. Старая, косметически подкрашенная парадигма «обычной школы» правомерно продолжает оставаться господствующей. Экспериментальные площадки, авторские школы, локальные инновационные модели, инновационное школьное движение в целом не смогли пока выдвинуть никакой целостной новой образовательной парадигмы.

2. Многочисленные и разные по масштабу попытки действительного обновления школы и педагогики (которые, по сути, и выражают стремление, пусть неосознанное, к этой новой парадигме) пока не осмыслили себя как нечто единое и цельное: не усмотрены объединяющие рамки, не названы системообразующие принципы, не уловлен общий содержательный контекст. На наш взгляд, главная причина этого — катастрофически низкая степень интеграции педагогического мышления с духовно-культурным сознанием прошлого и современности. И это очень серьезно, ибо речь идет не о кафедральных академически-философских штучках, а о стилях, содержаниях, интенциях и ценностях мышления и культуры человечества, о контекстах его настоящего и будущего. Попытаемся почувствовать, какие тяжелые обертоны могут зазвучать в выражении «ведомственный характер образования». Образование, призванное интегрировать культуру, быть как минимум ее транслятором и даже, может быть, фактором развития, может оказаться

маргиналией культуры! Очень взволнованную статью на эту тему написал В.П. Зинченко, констатируя, что «образование перестает быть составной частью культуры»; забегая вперед, отметим, что Зинченко справедливо там же пишет, что то же самое можно сказать, увы, и про господствующую ныне парадигму науки в целом.

Уже сейчас, даже на наших малых примерах в инновационном школьном движении становится все более явным, что силу и потенциал имеют те педагогические идеи и направления, которые обладают некоторым философско-концептуальным ядром: развивающее обучение связано с идеями Гегеля и Выготского; концепция «школы диалога культур» — с Бахтиным и Библером; методологические (в смысле Г.П. Щедровицкого) образовательные разработки и конструкции — с его философско-методологической школой; аналогичное можно сказать, например, про гимназические концепции, восходящие к идеям философского классицизма, или про вальдорфскую педагогику. Но! — все только что названные образовательные концепции связаны с философскими направлениями прошлого. Нас же интересует будущее, а это возводит проблемность ситуации в еще более высокую степень...

3. Отношения между инновационными образовательными тенденциями и традиционной, «обычной» школой (вкупе с управляющими ею органами) могут стать либо взаимоплодотворными, либо трудными и проблемными. Я понимаю управленцев — чиновников от образования, которые начинают вводить идеи стандартизации, ужесточать процедуры аттестации и т.п. Ведь в результате «всплеска педтворчества» начала 90-х годов система могла дезинтегрироваться, перестать быть обозримой и понимаемой как нечто цельное. Чиновники восстанавливают эту цельность своими средствами, без Хайдеггеров и Фейерабендов. И они в своей позиции вполне естественны. Зачем требовать от них того, что по природе относится к обязанностям другой социально-культурной группы? Но мы, образовательная интеллигенция, готовы сейчас заниматься чем угодно (предпринимательством, нормотворчеством, строительством, бюджетной политикой и т.д.), вместо того чтобы выполнять свое прямое и единственное назначение — понимать реальность, вносить в нее смысл, видеть целое и мягко намечать возможные перспективы.

4. Нынешнее положение дел — это ситуация развилки. Либо просто возобладает реакция и все новое будет тормозиться, страдать и увядать (после чего аттестации и стандартизации благополучно восстановят системность на базе «единой гуманистической российской школы» с дозволенным процентом гимназий и лицеев по каждому региону и учебниками по выбору), либо инновационное движение родит новую образовательную парадигму. *Ситуация беременна новой парадигмой.*

Очевидно, однако, что никто не может сесть сегодня за кульман и начертить эту новую парадигму в трех проекциях. Но она может родиться, кристаллизоваться из некоего духовно-мыслительного, культурно-смыслового раствора, контекста. Может быть, одна из важных задач состоит в том, чтобы удерживать этот контекст и постоянно обогащать, насыщать его, «смыслонаполнять» — во-первых, во внутренней индивидуальной интуиции и, во-вторых, во множественном диалоге и коммуникации, — именно сегодня, когда культура на рубеже тысячелетий переходит в радикально новое состояние.

Будущее: постиндустриальное общество и культура реинтеграции

На наш век наложило отпечаток настроение всеобщего разрушения и обновления. Наша жизнь пришлась на то, что древние греки называли словом kairos, «подходящий момент», подходящий как нельзя лучше для «метаморфозы богов», основополагающих принципов и символов... Достаточно много уже поставлено на карту, и достаточно многое зависит от психологического состояния современного человека. Знает ли каждый отдельный человек, что именно он может оказаться последней каплей, перевесившей чашу весов?

Карл Густав Юнг

XX век действительно проявил ситуацию жизни, предельно напряженно пронизанной тенденциями разрушения и обновления. В недрах сложившихся (внешне господствующих и при этом

клонящихся к упадку) социокультурных форм вызревают зерна будущего. «Вишневый сад» классической новоевропейской культуры не идет в одночасье под топор, он еще вполне плодоносит, но постепенно обнаруживает признаки старения, увядания, а под старыми деревьями то здесь, то там прорастают самые разные цветы и новые плодоовощные культуры. Плюрализм...

XX век — это торжество и кризис западноевропейской классики. Проявились в крайних формах и тем самым обнаружили свою реализационную и историческую ограниченность такие социальные, политические и мировоззренческие феномены, как идеологическое сознание, тоталитарный рассудок, национализм, слепой материалистический сциентизм, экономика голой прибыли, технократизм, европоцентризм и т.п.

Прописным истинам относительно человека, разума, цивилизации и прогресса было предъявлено обвинение в интеллектуальной и нравственной несостоятельности. Слишком много грехов было совершено под прикрытием западных ценностей. Однако — никогда не лишне вновь подчеркнуть — речь не идет, с нашей точки зрения, о том, что одна тенденция осудит другую, возобладает над ней и воцарится безраздельно. Разным тенденциям еще долго придется сосуществовать, и важен не столько вопрос «кто из них прав?», сколько вопрос об их гармонизации.

С точки зрения структур мышления и познания можно вести речь о возникновении предпосылок новой гносеологии и эпистемологии. Но сначала обратимся к аспекту социальной деятельности людей, т.е. к социологическому измерению, где тема будущего уже значительно заявлена в широкой проблематике постиндустриального общества.

Постиндустриальное общество

Э. Тоффлер, Д. Белл и многие другие социальные философы описывают три основных импульса (или три волны) развития цивилизации и общества: 1-я волна — аграрное общество, 2-я волна — индустриальное общество, 3-я волна — постиндустриальное общество. Поскольку эта периодизация имеет серьезнейшее отношение и к образовательной проблематике, обширно процитируем Дэниела Белла.

«Жизнь в доиндустриальных обществах — а она все еще определяет условия в большинстве стран современного мира — представляет собой прежде всего игру с природой. Индустриальные общества как производители товаров действуют по правилам игры с произведенной природой. Мир становится техническим и машинизированным. 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. Однако кооперирование людей является куда более трудной задачей, чем управление вещами...

Возможно, что эти изменения в жизни общества неуловимым образом предвещают еще более значительные изменения в сознании и космологии, т.е. картине мира, неясные очертания которых ощущаются всегда на острие человеческого понимания себя и мира и которые, вероятно, уже проявляются на феноменологическом уровне. 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. Благодаря выдающимся достижениям в труде жизнь людей все больше проходит вне природы и они все меньше и меньше имеют дело с машинами и вещами; совершенно неожиданным образом жизнь людей стала определяться по преимуществу их отношениями.

В постиндустриальном обществе люди нуждаются только в познании друг друга и должны “либо любить друг друга, либо умереть”. Действительность уже не является “внешней”. Приведет ли эта перемена опыта к изменению в сознании и восприятии? 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 скорее взаимным осознанием людей, чем внешней реальностью».

Смещение к гуманитарному

Итак, совершенно по-новому выступает «план идеального» — смыслы, знания, понимание и коммуникация. Жизненный мир (Гуссерль) человека индустриального общества еще мог, с известными основаниями, породить гносеологический и экономический материализм, физикализм. Жизненный мир человека в постиндустриальном обществе сам собою постепенно и неуклонно снимает материализм и математический физикализм с повестки дня. «Материальное производство — основа жизни общества», «техника — основа производства», «физика — основа техники» и т.п. — все подобные лозунги теряют оправдание, смысл и интерес. Неважно, довешивается к ним идеология диктатуры пролетариата или нет.

Вопросы на самом деле много глубже: например, вообще имеет ли математическая физика «билет в будущее»? В этом плане крайне интересен и обладает буквально силой исторической символики один разговор Фритьофа Капры с Фрицем Шумахером (автором известной и влиятельной книги «Малое прекрасно, или Экономика, где человек имеет значение»), состоявшийся в 1977 г. Капра (физик и философ, с юности «пробужденный к новому осмыслению физики» работами Гейзенберга, автор книги «Дао физики»), много поработавший для обновления основ и интерпретации этой науки, вспоминает: он начал беседу с замечания, что наши социальные институты не способны решить основные проблемы нашего времени, потому что они придерживаются устаревшего взгляда на мир, механистических концепций науки XVII в. Ограничения ньютоновско-картезианского мировоззрения проявились сейчас во многих аспектах глобального кризиса. Однако, заявил Капра, в то время как ньютоновская модель все еще доминирует в академических кругах и в сознании большей части общества, физики уже пошли дальше: «Я очертил Шумахеру новое мировоззрение, которое, по моему мнению, порождено новой физикой с ее акцентом на взаимосвязанность, взаимозависимость, динамические модели и постоянную трансформацию, и выразил надежду, что другие науки в конце концов будут вынуждены изменить лежащую в их основе философию, чтобы соответствовать этому видению реальности».

Капра надеялся, что Шумахер будет согласен с ним в главном и поможет развить формулировку этих тезисов. Однако Шумахер сказал: «Мы должны быть очень осторожны, чтобы избежать прямого столкновения». Капра был ошеломлен этим замечанием и смутился. Шумахер продолжил: «Я одобряю ваш призыв к культурной трансформации. Некая эпоха действительно движется к завершению; необходимы фундаментальные перемены. Но я не думаю, что физика может быть нашим проводником в этом деле». И далее: «Западная цивилизация зиждется на том философском заблуждении, что лозунг “знание — сила” несет истину. Физика явилась причиной этой ошибки, физика ее же и увековечила. Я не верю, что физика в состоянии помочь нам в решении сегодняшних проблем».

Капра был задет этой позицией. Он ведь долго вынашивал убеждение, что может быть «физика с сердцем». Он стал отстаивать эту точку зрения перед Шумахером. Он стал говорить о том, что физика теперь стала осознавать свои границы, однако она еще может быть полезна для ученых в других областях, в частности для обоснования и развития экологического подхода, который как раз согласуется с идеями новой физики.

Шумахер возразил: он признает целостность и динамизм современных физических подходов, но он не видит места категории *качества* в науке, построенной на математических моделях: «Ценой за построение такого рода моделей является потеря качества — того, что имеет первостепенное значение. Физика не несет никакого философского заряда, ибо не способна обеспечить верхний и нижний уровень личности качественным познанием». Капра продолжал оборону своих баррикад. Он говорил, что математические расчеты и манипулирование составляют только одну сторону современной науки, что все важнее становятся принципы оценки моделей и моделирования взаимосвязей, что физика может тоже стать наукой понимания и тому подобное.

Шумахер ответил не сразу. Наконец, взглянув на собеседника с доброй улыбкой, он сказал: «Знаете, у нас в семье тоже есть физик, и у меня с ним было много подобных бесед». Капра ожидал услышать о каком-нибудь племяннике или кузене, который закончил физфак, и хотел уже сделать общее вежливое замечание по этому

поводу. Шумахер продолжил: «Его зовут Вернер, Вернер Гейзенберг. Он женат на моей сестре».

Не будем расставлять уж все точки над i в связи с этим замечательным разговором. Одно ясно: общество будущего смещает центр тяжести с «материального» на «идеальное», с естественно-математического знания на гуманитарное в широком смысле слова. Это общество в первую очередь межчеловеческих отношений (интеракции) и коммуникации. По-новому начинает разворачиваться дильтеевское различение: от одностороннего естественнонаучного объяснения совершается смещение к гуманитарному пониманию. Нормативный и законодательный рацио XVII—XIX вв. трансформируется в разум интерпретативный.

Трансформации в экономическом сознании и практике

Постиндустриальное общество меняет базовые структуры экономического мышления. Все более очевидной становится ограниченность классического понимания источников стоимости. Не только и не столько классическая триада «земля—капитал—труд» выступает источником стоимости, сколько «идеальное», то есть знание (иногда говорят по-американски «информация»). Д. Белл пишет, что «осевым принципом постиндустриального общества являются громадное значение теоретического знания и его новая роль в качестве направляющей силы социального изменения... Именно знание, а не труд выступает источником стоимости». Земля и природно-мускульная сила были основными производящими факторами в аграрном обществе, труд и капитал — в индустриальном; информация и знания становятся центральными переменными в постиндустриальном обществе. Труд из средства создания вещей превращается в воздействие людей друг на друга или на информацию, и обратное воздействие информации на людей. Возникает новая «информационная теория стоимости».

Меняется понимание рынка и рыночной экономики. Индустриальное общество сформулировало два подхода, оба они сейчас выглядят как крайности: тотальное централизованное регулирование экономической деятельности (государственный социализм) и неограниченная экономическая свобода участников нерегулируемого рынка (классический капитализм и жесткий монетаризм). Слава Богу, теперь даже в российские учебники начала проникать идея, что «современное постиндустриальное общество доказало практическую возможность регулирования экономики в рамках “смешанной системы”, что позволило создать социально-регулируемую рыночную экономику; то есть рыночное устройство общества перерастает в общественное устройство рынка».

Дело, однако, идет дальше и глубже. Развиваются новые формы осмысления уже во многом существующих реалий. Резкое повышение реального статуса и значения знаний в социальной жизни приводит к «смещению власти» и к изменению типов управления и соорганизации работающих. Индустриальное разделение по цветам воротничков становится все менее актуальным. Во многих организациях перестают говорить о рабочих, инженерах, служащих, управляющих — появляется единое слово «сотрудники». Переосмысливается ранее жесткая связь между трудом и заработком; работа — причем продуктивная, создающая блага и услуги (в том числе участие в микро- и макрообщественной деятельности), — все чаще отходит от схемы «работы по найму», от разных вариантов товарно-денежного обмена «ты — мне, я — тебе». Здесь массовым образом начинает решаться фундаментальная проблема индустриального общества, а именно проблема отчуждения. Нарастание подобных видов активности человека, образовавших уже значительный де-факто (но еще мало осознанный) регион в общей системе деятельности, подвигло Тоффлера выдвинуть острый тезис для будущего: «Понятие работы — это анахронизм, устаревший продукт промышленной революции».

Тезис Тоффлера действительно глубок и радикален. Но даже лежащие уже на поверхности явления третьей волны весьма трансформируют взгляды на труд, занятость, образование, переподготовку и непрерывное образование. И уж вполне ясно, что здоровое образовательное движение не может лежать в русле «рыночных ценностей» двухсотлетней давности, к тому же в довольно дикой нынешней российской транскрипции, на пути «формирования

рыночной личности» в том смысле, что «человек должен удовлетворять одному условию: иметь спрос; он более реально не заинтересован ни в собственной жизни, ни в собственном счастье, он озабочен только тем, чтобы не утратить способность продаваться» (Э. Фромм).

Если вспомнить о нашем рассмотрении традиционной парадигмы «обычной школы», то ее можно преломить и через призму контекста постиндустриального общества. И тогда легко увидеть, что эта парадигма полностью пребывает в рамках цивилизации и ментальности второй волны, индустриального общества, что вполне естественно, учитывая происхождение и развертывание этой образовательной парадигмы. Однако становится видна и главная ее проблема: отрезанность от импульсов третьей волны, т.е. от будущего.

***

В качестве некоего промежуточного резюме дадим схематические, по 10 пунктам Тоффлера, обобщенные характеристики постиндустриального общества.

1. *Факторы производства*. Базисный источник экономики — знания (в отличие от эпохи второй волны, где эту роль выполняли «земля—капитал—труд»).

2. *Неосязаемая (невидимая) стоимость*. «Заключается» в возможностях порождения, приобретения, распределения и применения знаний (в отличие от капитала индустриального общества, где стоимость организации складывается из стоимости зданий, оборудования, товаров, этот «капитал» принципиально нематериален).

3. *Индивидуализация*. Касается потребления и производства. Отмирание серийного производства и «массового потребления».

4. *Работа*. Нарастающее значение индивидуально-личностного начала в работе; ширящееся распространение уникальных специалистов («массовая уникальность»); отмирание больших объемов массовой и легковоспроизводящейся деятельности, присущей экономике второй волны; исчезновение различий «производственной» и «непроизводственной» сфер.

5. *Инновации*. Конкурентоспособно только обновляющееся.

6. *Масштабы*. Разукрупнение организаций-гигантов. Тысячи рабочих (служащих), толпящихся в 8 утра у проходной, экономика дымящихся труб — все это отмирающие образы. Вместо больших коллективов — маленькие подвижные группы и команды.

7. *Организация*. Взамен пирамидальных монолитных структур управления второй волны ищутся и находятся ситуативные, матричные, сетевые способы управления; управление в рамках временных коллективов, центров, рабочих групп. Сохранение и повышение мобильности работающих групп с одновременным нарастанием гибкости управления.

8. *Интеграционные процессы*. Разукрупнение сочетается с повышением интеграции между множеством фирм и организаций до естественных транснациональных форм интеграции, причем интеграция вовлекает во взаимосвязи самые разнопрофильные институты: индустрию, прессу, образование, политику, медицину, сельское хозяйство, науку, искусство и т.д.

9. *Инфраструктура*. Наиболее инвестиционно емкое и одновременно наиболее эффективное направление. Предполагает постоянное создание и совершенствование самых разных систем информационной связи (роль которых в экономике будущего не меньше роли дорог в промышленную эпоху). Электронные магистрали — сердцевина экономики третьей волны.

10. *Ускорение*. Старая пословица «время — деньги» начинает звучать иначе: «каждый следующий час дороже предыдущего». Здесь часто цитируют Дю Вейна Петерсона: «Деньги обращаются со скоростью света, но для передачи информации эта скорость недостаточна».

При этом будущее несет в себе и черты неторопливости, «коттеджной культуры», безусловное экологическое и ресурсосберегающее измерение. Это во многом «досуговое общество». Одну из ярких формулировок дал уже упомянутый Ф.Шумахер: «Мудрость зовет к новой ориентации науки и технологии в направлении органичного, мягкого, ненасильственного и конечно же элегантного и прекрасного». Для постиндустриального общества капитализм и социализм середины XX в. суть две стороны одной медали (открытый и закрыто-тоталитарный варианты одного и

того же). Когда Тоффлера в 1993 году поздравляли со сбывшимся пророчеством о крахе социалистического строя и СССР, он твердо заявил, что дело не только и, главное, не столько в этом: «Не следует терять чувства исторической перспективы. Подлинная перемена — это закат индустриального общества. Капитализм и коммунизм были порождением промышленного общества. И если одно из этих порождений потерпело крах, почему вы пребываете в уверенности, что такой же крах не постигнет второе?» Кроме того, он подчеркивал, что в последнем десятилетии XX в. и далее будут усиливаться регионализм (что связано вообще с длительным отмиранием концепции национального государства: «Постиндустриальное общество тяготеет к региональному государству») и резко повышаться роль средств массовой информации: «Они могут занять место политических партий и переместить от них к себе власть; именно это многократно повышает значение проблемы независимости СМИ».

***

Чтобы не быть неправильно понятым, хочу в скобках оговориться, что я не рассматриваю все вышеназванные явления и процессы в духе экономического детерминизма. Менее всего я склонен считать, что «естественные» изменения в «базисе» средств производства и технологии «естественно» приводят к изменению «надстройки». Бытие определяется сознанием (если позволить себе разок выразиться на этом милом языке). Проблемы становления постиндустриального общества суть в первую очередь проблемы ментальности, культуры, сознания, базисных структур понимания, отношений, знаний. И здесь в качестве принципиальных факторов и проблем выступают культурный и духовный плюрализм современности и будущего, по-новому раскрывающаяся старая философская проблема единого и многого, целого и частей. «Бог создал не универсум, а плюроверсум» (Аббаньяно). Что происходит, когда со сцены уходит монизирующий, тоталитарный рацио, унифицирующий, но приводивший все же вещи к единству? Тот же Тоффлер подчеркивает, что важнейшим признаком третьей волны является «отсутствие единой культуры, постоянно меняющееся разнообразие новых культур, в то время как для второй волны характерна массовая культура, в которую человек должен был встроиться».

И здесь выступает феномен *постмодернизма*. Он заявляет позицию протеста против любых «целостных парадигм», усматривая в каждой из них свой вариант тоталитаризма и достигая большого мастерства в их «деконструкции». Жан-Франсуа Лиотар определил постмодернизм как безоговорочное «недоверие к метаповествованиям».

Возьмем на себя смелость утверждать, что постмодернизм есть односторонняя реакция на проблематику постиндустриального общества, поликультурности и будущего. По крайней мере в той форме, в какой он утвердился в неоискусстве и эстетической рефлексии конца столетия (и, увы, с этих позиций почти что запатентовал самоназвание), он выражает тенденции отмирания и распада, действительно реальные, но он слабо ощущает «встречный процесс», вторую сторону медали. В этом смысле он декадентен, иногда, возможно сам того не желая, маленько циничен; он ощущает множественность атомистично.

Конечно, серьезная дезинтеграция культуры сейчас очевидный факт. Во многом (заметим не в плане критики, но для извлечения урока) это результат идеологии «развития». Когда Карамзин ввел это слово в русский язык, то Шишков сразу подметил: «Развитие? Ага, это когда берут веревочку и раз-вивают», — то есть расщепляют. Нарастание частностей несет все большую угрозу целому. И столь же ясно, что «развитие не гарантирует добра» (Г. Померанц).

Интересно, что черты распада и декаданса видны, как водится, у «художественной элиты», у «богемной тусовки» и тому подобной дерриды, но Тоффлер и Белл, Гроф и Пригожин и, если угодно, Хайдеггер (т.е. ученые) их не обнаруживают. «Возможно, мы стоим у истоков реинтеграции нашей культуры, откуда открывается путь к новому единству сознания» (Роберт Беллах «По ту сторону веры»). Каково оно, это новое целое, пока сказать сложно.

Отчасти подобная ситуация складывалась в императорском Риме. «Что есть истина?» — спросил древний постмодернист, уверенный в своем самодовольном скептицизме. Тогда ответ нашелся; сегодня его еще нет, но он тоже будет.

Философия и эпистемология реинтеграции

Сокольничего уж не слыша ,сокол
кругами ходит в небе вдаль и окол.
Все распадается, и центр не удержать,
на мир ложится хаоса печать...
Все это означает, без сомненья,
что близок час, что близко Откровенье.

Уильям Батлер Йетс
«Второе пришествие»

Реинтеграция — это воссоединение, т.е. вопрос опять ставится о едином, целом. Субъект-объектное отношение с самого начала содержит в себе расколотость. Может быть, лучшей альтернативой этому базисному отношению этой эпистеме является категория и эпистема жизни...

Для выражения «эпистемологии сопричастности», целостности, для «гносеологической адвайты» (т.е. недвойственности) многое сделал молодой Штейнер. Тарнас пишет: «Почти в то же самое время, когда просветительство достигло своей философской вершины в лице Канта, начала вырисовываться и противоположная эпистемологическая перспектива... которая в пределах нашего столетия была четко выражена Рудольфом Штейнером». Гносеология Штейнера в предельно кратком и лапидарном виде выглядит примерно так: человек имеет, во-первых, восприятия внешнего мира и, во-вторых, понятия и идеи, идущие «изнутри», т.е. из мышления. В познании они связываются. Но то, что понятия и смыслы идут «изнутри», а «материальное» приходит извне, — это не устройство мира как такового; данная исходная познавательная ситуация обусловлена конституцией человека и положением его в мире. В познании, где восприятие соединяется с понятием, восстанавливается (для человека) исходное единство мира.

Кстати, и здесь важен исторический фактор. Ибо для древнего грека внешнее восприятие было пропитано внутренней душевно-духовной субстанцией и живыми существами мира. Древний грек, глядя на родник, не конструировал нимфу, он ее видел. А его образное внутреннее сознание несло в себе реалии мира. Подобная структура мира и сознания выражается в мифе как таковом — в мифе нет разделения внешнего и внутреннего. Потом начинается

«одиссея Европы» и всего мира в целом — миф щепится на нус и фюсис (ум и природу); в нусе выделяются логос (который отходит в ведение материалистической науки) и эйдос (который в ипостаси образа все более субъективируется и становится принципом субъективного искусства). Их воссоединение начинается у Гете и в начале XX в. с приходом феноменологии (феномен соединяет в себе логос и эйдос) и герменевтики (они оба также едины в смысле). Ср. у Дильтея: «Все тот же дух человеческий говорит нам из камня, мрамора, музыкальной композиции, жестов, устной и письменной речи, из действий, хозяйственных установлений и конституций — и ждет интерпретации».

В XX в. сама ситуация человека кардинально изменилась: он почувствовал, что его окружает не природа, а культура, не стерильные восприятия физического мира, но смыслы. Для того чтобы это пережить, должны были проявиться зачатки постиндустриального общества (см. выше концепцию Д. Белла), человек должен был сначала стать жителем мегаполиса. Мегаполисы оказались результатом промышленного и научного материализма и его же могильщиками. Ощутилось, что отдельный субъект, противостоящий материальному объекту (гносеологическая робинзонада), — химера. Это поняли и наиболее серьезные физики. В. Гейзенберг: «Впервые в истории на нашей планете человек противостоит лишь сам себе... Мы живем в мире, настолько измененном человеком, что повсюду, обращаемся ли мы с аппаратами повседневной жизни, потребляем ли приготовленную машинами пищу или пересекаем давно и многократно преобразованный человеком ландшафт, мы снова и снова сталкиваемся со структурами, вызванными к жизни человеком, снова и снова встречаем, в известном смысле, самих себя... Речь идет, собственно, уже не о картине природы, а о картине наших отношений к природе». Попутно, конечно, возникает сложный вопрос, на котором настаивал Хайдеггер: а не получилось ли так, что в этом странствии «туда и обратно» мы успели потерять и себя, и бытие? («Между тем на самом деле с самим собой, то есть со своей сущностью, человек сегодня как раз уже не встречается»). Входить серьезно в этот вопрос, причем на уровне хайдеггеровского дискурса, у нас здесь и сейчас нет возможности. Кратко же скажем: да, потеряли, Хайдеггер прав. Но кто сказал, что ее не найти?

Так что же с нашей парадигмой?

Интродукция заключительной темы

В начале января 1996 г. на Втором слете гимназий и лицеев выступил первый замминистра образования В. Болотов. Обратимся к первому разделу его выступления, в котором он пытается компактно охарактеризовать главный смысл реформы российской школы. Обращаясь к ее истокам, он сформулировал по этому поводу два основных тезиса. Первый — «принципиальная смена образовательной парадигмы» в том смысле, что ранее «школа рассматривалась прежде всего как сервисная структура для государства, потом — как структура для производства и только потом — как институт для личности ребенка», а реформа попыталась «перевернуть отношение к системе образования и поставить во главу угла интересы личности, ориентацию школы на удовлетворение образовательных потребностей ребенка, социума, регионов, а уже потом — государства». Тезис второй — «гуманизация и гуманитаризация образования».

Разумеется, «четвертую школьную реформу в России» (Э. Днепров) можно характеризовать по-разному и с разных сторон. Но ясно, что если В. Болотов охарактеризовал ее основания в этих двух кратких и внешне простых тезисах, то он хотел выразить действительно самое главное. Так же кратко и эскизно отнесемся к этим тезисам. Первый из них — попытка задать изменение парадигмы в ее главном, «внешнем», рамочном, социальном факторе (от государства — к личности/социуму/региону; поэтому вполне на месте терминология «удовлетворения потребностей»), второй — в ее внутреннем, содержательном ядре. При этом сразу заметим: мы не хотим критиковать эти тезисы; проблема ситуации, на наш взгляд, в том, что они парадоксальным образом правильны и в то же самое время несостоятельны.

Первый тезис ставит нас в общепедагогический контекст («образовательные потребности ребенка») и в социально-экономический («потребности социума, регионов»). Идея переориентации парадигмы на образовательные потребности ребенка связана с тем обстоятельством, что ребенок (в отличие, скажем, от дееспособных субъектов экономической жизни) не полностью дееспособен, т.е. он не может выступать ответственным заказчиком образования. За него должны во многих важных вопросах думать, решать и делать другие: в первую очередь педагоги, как профессионалы такого мышления и делания, и родители — «по природе вещей». В педагогике соответствующая детоцентристская парадигма имеется — это педоцентризм в его различных вариантах. Произошла ли педоцентристская трансформация в нашей педагогике и школе?

Очевидно, нет. Причина состоит не в том, что учителя не хотят в качестве главного ориентира иметь ребенка, а в том, что этот ориентир для них почти «пуст» — детство и ребенок, эта особая действительность жизни, очень слабо очерчены, наполнены, дифференцированы. Это относится и к родительскому сознанию. Родители любят своих детей и желают им добра (по счастью, таковы и многие педагоги). Но много ли сверх того? Несколько столетий в общеевропейском менталитете и плюс к тому несколько десятилетий в советском, причем с огромной силой, закладывались основы чисто предметоцентристского сознания в педагогике. Для такого сознания мир ребенка и детства подобен некоей чудесной Индии для доколумбовой Европы; эпоха великих географических открытий еще не наступила. Для нас очевидно, что подобное положение дел может меняться весьма медленно, в течение нескольких десятилетий, и это принципиально широкое междисциплинарное дело, затрагивающее философию образования, различные направления психологии, философскую антропологию, социологию и культурологию и вообще весь комплекс гуманитарного знания, а также структуры общественного сознания и институты педобразования, прессы и т.п. — вплоть, разумеется, до Минфина.

Вопрос с переориентацией на социум и «регионы» не менее сложен. Здесь, как уже отмечалось, вступают в игру социально-экономические реалии. Очевидно, что дело никак не может ограничиваться заявлением Минпроса социуму и регионам: «Вот, мы теперь переориентировали школу на вас». Они ведь не подчинены Минпросу, а потому встает вопрос: а сами-то они переориентировались ли на школу? И есть ли признаки такой переориентации? Сказали ли «социум и регионы»: вот наши образовательные потребности, мы

просим их удовлетворения! Очевидно, нет. Даже если взять «социум» в самом близком измерении, имея в виду родителей.

Просматривается дилемма: нужно ли и можно ли мыслить образование в рамках рыночного мышления и рыночной действительности или нет? Если принять такую возможность, то придется констатировать, что на образование в реальности нет спроса (во-первых, образовательные потребности крайне слабо сформированы и осознаны различными социальными субъектами, во-вторых, потребности суть вещь промежуточная, практическое значение имеет их перерастание в спрос, а спрос, по экономической классике, это платежеспособная потребность). Аксиома и основа маркетинга — формирование и стимулирование спроса и обязательно практическое доведение ситуации спроса до акта купли-продажи; при этом безусловным исходным принципом выступают свобода и суверенитет потребителя. Необходима ли и возможна ли подобная схема в образовании? Сомнительно. Помимо всего прочего, осмысление сегодняшнего образования в реалиях рынка напоминает ситуацию, когда товар покупается плохо, а продавец все время говорит покупателям: «Вы ничего не понимаете, это самый приоритетный товар. Послушайте, я вам сейчас прочту лекцию и докажу это. Постойте, почему вы расходитесь?!» М-да... странный маркетинг. Как правило, он дает обратный результат, т.е. покупатель начинает предполагать, что товар еще хуже, чем он полагал первоначально. Вполне естественно, ибо рыночная аксиома покупательского суверенитета инстинктивно сопротивляется всему, что похоже на идеологию или мифологию.

О-кей, вынесем образование за рамки чисто экономических контекстов и перенесем, опять же мысленно, центр тяжести на патернализм государства и различных социальных, экономических, политических и прочих сил и структур (кстати, в этой нерыночности нет ничего несовременного: философы постиндустриального общества подчеркивают, что в последнем многие решения «скорее достигаются через государственное устройство, чем через рынок, — путем коллективных переговоров между неправительственными организациями и правительством»). Однако и в этом

случае ясно, что рассчитывать практически не на что. Государство образования не видит, нет никаких причин ожидать, что пресловутый президентский «указ № 1» будет выполнен в течение ближайшего полувека. Столь же пресловутое «ищите спонсоров» обладает такой же степенью реальности. «Регионы»? А чем они отличаются в этом отношении?

Мы здесь видим очень глубокую проблематику, как говорится, вопрос сознания и восприятия, вопрос феноменологии. Сферу образования никто «в упор не видит». И люди не виноваты. Ведь участники социальной жизни — от единичных потребителей до лиц, управляющих большими бюджетами, — ведут себя в ней рационально, т.е. стремясь достичь максимальной полезности при ограниченных ресурсах. Правда, они основываются всегда на различных предпосылках и критериях (субъективная шкала предпочтений есть неискоренимый субъективный фактор спроса), во многом бессознательных. И эти критерии и отношения таковы, что образованию на словах, бесспорно, приписывается высокая ценность, но на деле — крайне низкая цена. В ситуациях такого рода чувствуется сильный идеологический компонент, т.е. «ложное сознание».

Совсем простой пример, знакомый мне из практики директора частной школы. Человек, пускай состоятельный, покупает джип за 30 000 долларов; он чувствует — это вещь, он ощущает: она ведь реально столько и стоит. Вы просите его в чем-то помочь школе, где учится его ребенок, он знает серьезность описываемых проблем, и он говорит: «Ну да... школе... это тоже дело нужное. Что ж, я готов пожертвовать 1000 долларов». Вы очень рады, очень его благодарите. Но потом начинаете думать: а почему так устроены его критерии оценки? Он ведь ни в чем не виноват, он усвоил откуда-то совершенно естественным для себя образом именно *эти* мерки: масштаб джипа — это тридцать тысяч, а масштаб школьной проблемы — тысяча. И в сознании мгновенно пробегают примерно такие мысли: сто долларов — несолидно, а десять тысяч — нонсенс, получается тысяча. Я намеренно излагаю это несколько лапидарно, но, безусловно, нечто сходное происходит и в вопросах формирования федерального бюджета.

Другой пример. Недавно я говорил с одним очень профессиональным и умным психологом-психотерапевтом. Это не бизнесмен с джипом, это живой и современный гуманитарий, культурный и деятельный. В ходе разговора я спросил, что он думает о психологии в образовании. Вроде как человек вопроса не расслышал и тонко перевел разговор на другую тему. Через несколько минут я повторил вопрос, он вяло заметил: вот, сейчас много стало школьных психологов... Я позволил себе сказать, что они не делают погоды в образовании. Ответ: «Да ты понимаешь, образование, как бы сказать, это такой мир, где еще нельзя говорить о погоде, он пока пребывает на значительно более ранних фазах миротворения».

Таким образом, выполнение тезиса о том, чтобы образование перешло из рамок государства в рамки социума, оказывается несколько затруднительным.

Второй тезис — о гуманитаризации и гуманизации — находится в столь же сложном положении. Чтобы не задерживаться на нем так же долго, как на первом, приведу только один пример. У меня на столе лежит самый свежий учебник «Введение в обществознание» (М., «Просвещение», 1996), который прямо связан, очевидно, с гуманизацией и гуманитаризацией; в сущности, это первый учебник с таким названием. Анонсируется он как интегративный курс, посвященный человеку, обществу и т.п.

Всего несколько цитат. Параграф № 1: «Определяющим условием превращения животного предка в человека был труд»; «Бестелесны только призраки в страшных сказках»; «Человек произошел от животного и никогда не освободится от многих свойств, присущих животным»; «Прямая походка, строение мозга, очертания лица — все это результат изменений, происходивших длительное время (миллионы лет) под воздействием коллективного труда». В общем, излагается известная книга Фридриха Энгельса 1884 г. Впрочем, автор охотно, как и полагается, тут же цитирует классическую фразу Маркса о «хорошей пчеле и плохом архитекторе». Параграф № 2 посвящен вопросу о потребностях человека (кстати, вот исходная дефиниция: «Нужду человека в чем-либо можно назвать потребностью», стр. 9) и построен в форме диалога «вашего сверстника со старшим товарищем».

Первая же фраза диалога устанавливает, что одному человеку нужна интересная книга, а другому — мопед. Интересно, сколько нынешних детей знает, что такое мопед. Заканчивается параграф № 2 словами А.В. Луначарского, который, правда, назван не соратником Ленина и видным деятелем коммунистического образования, но «общественным деятелем и публицистом начала XX в.». Параграф № 22: «Тем, кто эксплуатирует других людей, принадлежат собственность на землю, крупные сельские хозяйства, промышленные предприятия... Им, как правило, принадлежит и власть. Управляют делами здесь эксплуататоры или нанятые ими специальные люди»; «Представители этих классов располагают материальными благами» и могут «заниматься науками, искусством, спортом, общаться с природой и друг с другом»; Эксплуатируемые же имеют мало сил, средств и времени «для образования, занятий искусством, наслаждения красотой природы» (стр. 79—80). Цитировать дальше значило бы обнаруживать чрезмерную склонность к черному юмору.

Все это не случайно, по нашему мнению, но глубоко закономерно. Например, вершиной данного учебника, уже прямо не связанной, видимо, с творчеством авторов, является цветная обложка книги: по Красной площади (фон — Спасская башня, освещаемая лучами заходящего летнего солнца, время на часах — без четверти девять) прогуливаются москвичи и гости столицы, одетые по моде 70-х годов. Издательство не затруднило себя поиском или изготовлением нового слайда.

Так что с гуманизацией и гуманитаризацией сегодня непросто и, что самое важное, будет непросто...

В своей интересной статье М. Осиновский и Н. Степанов пишут: «Главное и серьезнейшее противоречие существующей ситуации в образовании в том, что в декларациях и отчасти в теории произошло признание субъектности ребенка, но в то же время образовательная практика продолжает строиться на опыте, нормах и ценностях объектного подхода».

Не здесь ли коренится одна из глубинных проблем невысокой — на деле, а не на словах — социальной оценки сферы образования? Цех, конституируемый внутренне ментальностью

XVII—XIX вв., выходит «в мир» и на рынок уже XXI столетия. И мы сокрушаемся: образование имеет в общественном сознании невысокую цену. Можно сказать и сильнее: оно мало кому интересно. Я убежден, что хорошо бы признать и понять в целом эту ситуацию, а не реагировать негативно в стиле «отстаивания чести мундира». Автор этих строк обречен на школу: и по базовому образованию, и по роду деятельности, и по интересу, и даже по семейному происхождению. И с годами становится все более очевидным, что внешний статус школы и образовательной сферы глубоко связан с ее парадигмой, с ее духом, стилем и просто жизнью. А потому все это вопросы не философические, а буквально жизненные.

Вновь вернемся к выступлению В. Болотова. Он формулирует, что первый этап реформы («революционно-романтический») «плавно перешел во второй этап, который министр образования Е.В. Ткаченко называет технологическим». Здесь хочется либо плакать, либо смеяться сквозь слезы: не из-за содержания тезиса, а из-за формы сказывания. Если Виктору Александровичу для характеристики второго этапа реформы пришлось таким образом вводить key-word, то... опускаются руки. Упаси Бог, это не критика Болотова, которого я весьма и весьма уважаю, это скорее размышление над оговоркой по Фрейду. Поневоле начинаешь думать: а может, все становится ясным и этой реформы больше нет? а может, ее и не было, а была лишь иллюзия, причем революционно-романтическая? И уж точно дальше ничего не будет. Впрочем, будут усовершенствованные базисные учебные планы, федеральные и региональные стандарты, оптимизация и гуманизация, и все это назовут «здоровым прагматизмом». Что ж, вполне могут оказаться правы О. Долженко, заявивший в 1991 г: «Созданную в нашей стране систему образования перестроить нельзя; это уникальное образование может занять почетное место в музеях деградации человеческой культуры, и только», и Дж. Холт (в мировом масштабе): «Бессмысленно тратить силы на реформу школы, ибо она абсолютно нереформируема; те, кто еще питает в этом отношении какие-либо иллюзии, напоминают людей, пытающихся вычерпать воду из дырявой лодки» (1976 г.).

Проблема языка

«Молчанье — это будущее дней,
Катящихся навстречу нашей речи,
Со всем, что мы подчеркиваем в ней,
С присутствием прощания при встрече.
Молчанье — это будущее слов,
Уже пожравших гласными всю вещность,
Страшащуюся собственных углов;
Волна, перекрывающая вечность.
Молчанье есть грядущее любви;
пространство, а не мертвая помеха,
Лишающее бьющийся в крови
Фальцет ее и отклика и эха.
Молчанье — настоящее для тех,
Кто жил до нас. Молчание — как сводня,
В себе объединяющая всех,
В глаголющее вхожая сегодня.
Жизнь — только разговор перед лицом
молчанья». «Пререкания движений».
«Речь сумерек с расплывшимся концом».
«И стены — воплощенье возражений».

Иосиф Бродский

Вопросы новой образовательной парадигмы и трансформации образования суть сегодня вопросы принципиально междисциплинарные, интегрирующие различные сферы культуры в целом, существенно метапедагогические, «транспедагогические». Даже название настоящей работе мы дали несколько нарочитое, но именно в этом смысле: не новая образовательная парадигма — она, как собственно образовательная, рожденная в этой сфере и ограниченная ею, просто невозможна, — но «новая парадигма в образовании». Образование сегодня живет (вообще в мире, но в стократной степени в России) в некоей комнате, за стенами которой — жизнь, культура, социальность со всем своим богатством и всеми неурядицами. В комнате имеется дверь, разделяющая эти два мира. Что же есть тот золотой ключик, которым дверца может быть отомкнута? Трудный вопрос.

В чем здесь еще одна, некая глубинная трудность? Можно ощутить, что невозможно сказать: «Новая образовательная парадигма определяется тем-то и тем-то; ее основные черты таковы; нужно сделать то-то и то-то; должны быть разработаны такие-то вещи» и

тому подобное. Чувствуется, что в такой форме и, глубже, в таких структурах мышления ее невозможно искать и выражать. И тогда ощущаешь нечто близкое к немоте. Как писал Маяковский: «Пока выкипячивают, рифмами пиликая // Из любвей и соловьев какое-то варево, // Улица корчится, безъязыкая, // Ей нечем кричать и разговаривать». Может быть, проблема коренится в *языке?*

Поясним, что имеется в виду. Обратимся к одному очень интересному материалу — это распечатанная стенограмма «круглого стола» Ассоциации инновационных школ, прошедшего в самом конце 1994 года. Там выступили 40 человек, были самые разные люди, в том числе из науки, из педагогики, из школ, из аппарата президента, из института психологии и т.п. Каждый имел 3—4 минуты, чтобы сказать самое главное. Такой материал всегда получается интересным, очень компактным и симптоматичным.

Собравшиеся констатировали в целом отсутствие некоторой большой образовательной политики (что естественно — см. выше), отсутствие, как говорил А. Абрамов, директор МИРОСа, методов принятия системных решений, отсутствие образовательной идеи в общественном сознании, в средствах массовой информации, несформированность образовательного рынка. Суждения других участников: политико-образовательные надежды минимальны, нечего просить, нам все равно не дадут, нас все равно не услышат. Д. Ушаков, руководитель журнала «Директор школы»: иллюзорны идеи о том, что образование может стать приоритетом в государственной политике, что оно займет серьезное место в структуре ценностей общественного сознания. Академик В. Зинченко спросил: «Когда же осознается бесполезность наших плачей правительству?»

На этом фоне прозвучало одно выступление — О. Генисаретского, — на которое хотелось бы обратить внимание. Процитируем: «Вы понимаете, имеет место не столько кризис системы образования, сколько глубокий мотивационный кризис общества, в частности кризис мотиваций к приобретению знаний. Этот кризис невозможно разрешить ни через изменение методики и содержания обучения, ни через государственные указы. Когда вы говорите об образовательной политике и о государстве, то имейте, пожалуйста, в виду, что в старые времена на мегамашине государства еще было

некое высшее помазание, некая харизма; сегодня же это именно и только машина. Она может быть менее эффективной и более эффективной, но никакими мотивационными, ценностными ресурсами она не обладает.

И еще. За перестройку я начитался всласть газетных статей, но мне не попалось, не запомнилось ни одной интересной статьи по образованию. Которая, например, могла бы кого-нибудь из моих знакомых вдохновить. В сфере же гуманитарной только покрытие одних ценностей другими может мотивировать, в том числе и предпринимателей. Но на языке нынешнего образовательного сообщества разговаривать просто невозможно, он не мотивирует, и можно сколько угодно петиций издавать, но дело это не сдвинется никуда, просто потому, что скучно, господа. Скучно. И поэтому я за то, чтобы цех действительно заговорил в полную силу и заговорил о своих гуманитарных, профессиональных образовательных ценностях. А когда они станут очевидными, когда обретут голос, в том числе и в средствах массовой информации, тогда действительно кто-то встанет и заинтересуется. А пока такого интереса нет. И поэтому я, со своей стороны, предложил бы заняться вот этим мотивационным творчеством, дело это не безнадежное, хотя и очень медленное».

Проблема эта очень тяжелая и, есть подозрение, почти что решающая. Причем она тем реальнее, чем менее осознается и ощущается. Вот один пример. Очень хорошая статья И. Савицкого с весьма интересной описательно-аналитической частью; и потом, ближе к концу, когда автор — всегда неосознанно — попадает под давление предполагаемого вопроса «Ну да, все это очень интересно, и каковы же ваши предложения?», вдруг читаешь: «По нашему мнению, есть смысл механистически-детерминистскую картину мира заменить холистско-эмерджентной или синергетически-эволюционной». И сразу начинают ныть зубы... О-кей, можно почувствовать, что так нельзя. Но можем ли мы иначе? Увы, почти не можем.

А ведь вопрос языка касается и школьного звонка, и классной рассадки «в затылок», и оценки, и расписания, и учебника — всего, что, по уже цитированной статье Балабана и Леонтьевой, невероятно сильно «искажает пространство личного контакта людей» и

большой силой своей языковой символики порождает пространство «культуры явно крепостного типа». «Класс-школа отпускает пайки знаний, так же как коммунизм — рационы товаров и услуг... Возникает такая абсурдная модель, как затратная ценность образования: оно тем лучше, чем большее число часов и лет на него затрачено». Но можем ли мы иначе? Знаем ли — и даже не столько «как», но, казалось бы, простое «что»? Ведь перед нами действительно детектив, тайна. Конечно, автор этих строк не все книги по образованию прочел и знаком не со всеми живущими ныне педагогами (дай Бог им здоровья!). Но в пределах своей информированности я не встречал никого, кто знал бы разгадку этого детектива. И, вновь повторю, разве здесь следует обрушиваться на «чиновников»? Они-то тут при чем? И вообще, смешно было бы, если бы Шерлок Холмс или Эркюль Пуаро не разгадывали бы преступления, а вместо того говорили бы, что надо повышать финансирование правоохранительных структур (конечно, Шерлок Холмс при этом правомерно представлял клиентам счета своих накладных расходов и брал гонорары, правда, не всегда).

Вот это и значит — немота. Но, может быть, и в этом есть какой-то смысл, который на что-то намекает? Старые слова и старый дискурс (мыслеречь) идут из старой парадигмы. «Элен Кей провозгласила XX век веком ребенка, веком образования. Что из этого всемирного призыва вышло? Ничего путного» (Долженко). Мало перспектив вливать новое вино в старые мехи. Старые слова мгновенно пропитывают своей субстанцией любую новую мысль. Как произнести новое слово? Смотри эпиграф к этой главке.

Вместо последней главы

Все вышесказанное можно рассматривать как попытку наметить некий контекст и пространство, относительно которого можно было бы осмысливать различные варианты нового в образовании. Затронута ли и трансформирована ли в подоснове той или иной инновации традиционная научная парадигматика XVII—XIX вв.? Корреспондирует ли инновация с образом будущего (например, в варианте постиндустриального общества, во что мы входили в этой работе)? Трансформирует ли инновация — более осознанно или

более стихийно — различные действительно базисные для старой жизни, старого мышления и старой школы понятия и реалии?

Итак, это контекст и пространство для постановки вопросов, причем «в особом смысле». Пока что это вовсе не пространство ответов.

Кто-то мог бы подумать: после всего вышенаписанного совершенно естественно для автора было бы сотворить уже вполне конкретный раздел «Новая парадигма в образовании» в духе «конструктивных тезисов» (по формуле Андрея Громыко, МИД СССР). Но ведь для этого надо было бы *сменить жанр*. Сменить эссеистичность на «научно-педагогическую систематичность». Я знаю, так полагается. Но тогда с какой-то непреложностью становится скучно (см. выше фразу Генисаретского: «Скучно, господа!»). Более того, автор отдает себе вполне отчет, что он сам, в большой мере необратимо, уже обременен научно-педагогическим менталитетом. А потому сильно было побуждение написать последнюю главу «как полагается».

Так вот, этого все же не будет. Слава Богу, как говорил Швейк, я, господин подпоручик, удержался от этого искушения. И так уж много написано. Если контекст данной работы кому-то в чем-то покажется интересным и небессодержательным — а самое главное, не совсем скучным, — то человек сам и будет в чем-то обдумывать (или писать) свой вариант последней главы. Если нет, то и последняя глава дела не поправит.

Но от одного тезиса, точнее даже — от одного слова, не могу удержаться. Это слово — *«мягкость»* (разумеется, не имеется в виду, что по отношению к автору). Какой бы ни сложилась за 10 или 100 лет эта новая образовательная парадигма, я полагаю, что одним из главных качеств ее мыслей и стиля будет именно вот это качество: *мягкий традиционализм и мягкая проектность, мягкая рациональность и мягкие технологии, мягкий педоцентризм и мягкий диалогизм*. Может быть, одна из весьма печальных и тревожных особенностей нашего времени проявляется в том, что самое употребительное слово сегодня (что, наверное, можно статистически доказать контент-анализом текстов СМИ) — это слово *«жесткий»*. Жесткое заявление, жесткий монетаризм, жесткие слова, жесткая ситуация, жесткое письмо, жесткий контроль, жесткая конкурен-

ция, жанровая жесткость, «жизнь становится жестче, спокойнее и строже» (В. Курицын), дело доходит до жесткой лирики, жесткой музыки, жестких понятий и даже жесткой кулинарии. Слово «жесткий» — нечто промежуточное между «жестокостью» и «жестянкой» — становится синонимом серьезного и даже реального; похоже, оно обнаруживает притязания стать синонимом «человечного». По дороге оно еще принесет много проблем, но у него уже нет шансов.

«Человек при рождении мягок и слаб; перед смертью тверд и крепок. Существа и растения, рождаясь, нежны и мягки; погибая, сухи и жестки. Твердое и жесткое — то, что гибнет. Нежное и мягкое — то, что начинает жить. Мощное войско не победит. Крепкое дерево не выстоит. Сильное и жесткое уступают мягкому и слабому».

Дао-дэ Цзин, чжан 76.

Педагогика свободы[1]

Введение

Педагогика свободы не есть точно определенная педагогическая концепция или, скажем, особая отрасль педагогической теории. Скорее в качестве педагогики свободы можно понимать некий культурно-образовательный импульс, живое течение в образовательной мысли и в образовательной практике, которое проявляется в самых различных формах и основную ценность образования видит в достижении свободы. Поскольку и образование, и свобода принадлежат к числу «вечных категорий» человечества, тема педагогики свободы является поистине необъятной. Прямо скажем, что нижеследующий очерк посвящен общим вопросам педагогики свободы, но с преимущественной акцентировкой темы применительно к современной российской образовательной ситуации, внимательный читатель сможет подметить это подчас и в тех местах, которые прямо к российской ситуации не относятся.

Идеи свободы, ценности свободы выступают в области образования на различных планах, и обычно их рассматривают в аспектах свободы личности ребенка, свободы учительского труда, свободы школы как основной «ячейки» педагогического сообщества. Безусловно, все ярусы идеи образовательной свободы взаимосвязаны. Свободную личность не может взрастить несвободный педагог, равно как вряд ли можно ожидать расцвета свободы учителя, если школа будет несвободна как общественный институт.

Становление педагогики свободы в российских условиях проходило — и продолжает проходить — драматично и далеко не безоблачно. И главное здесь — не частные, ситуативные факторы, хотя порой они дают о себе знать очень зримо или болезненно, но сама внутренняя проблематика ее поистине исторического и непростого становления. А потому, чтобы глубже понять драму педа-

[1] См.: Образование свободы и несвобода образования. М.:УРАО, 2001.

гогики свободы наших дней, необходимо хотя бы кратко рассмотреть суть и основные ее проблемы в истории в лице некоторых ее великих представителей.

Руссо

Вероятно, именно Жан-Жака Руссо можно считать первым, кто в Новой истории сильно и бескомпромиссно попытался выразить идеал педагогики свободы. И через него же видны ее основные глубинные проблемы.

У Руссо пафос педагогики свободы однозначно сочетан с обращением к естественному, природному состоянию человека и одновременно с безоговорочным отрицанием культуры. Первое же сочинение Руссо, с которого началась его всемирная известность, есть по сути тотальное «Нет!» в качестве ответа на вопрос, вынесенный на открытый конкурс Дижонской академии: «Способствовал ли подъем наук и искусств улучшению нравов?» Основной педагогический труд Руссо «Эмиль» начинается с формулировки «Все хорошо, что выходит из рук Творца, и все вырождается в руках человека».

По Руссо, культура неизбывно одностороння и рассудочна. Сложившиеся виды искусства убивают живое человеческое чувство. «Научный воздух убивает науку». Культура искусственна, ее формы частичны, они не адекватны целостному природному человеку и потому порождают уродливую специализацию, разделение труда и ведут к общественному неравенству и рабству. Человек «из целого становится дробью», он попадает в рабскую зависимость от других и утрачивает свою свободу: «В гражданском обществе человек рождается, живет и умирает в рабстве: когда он родился, его закутывают в пеленки; когда он умирает, заколачивают в гроб; пока он сохраняет человеческий облик, он скован цепями наших учреждений... Бедный или богатый, человек здесь не смеет быть самим собой. “Это принято, а это не принято” — вот верховное решение общественного мнения. Нет своего, есть лишь чужое. Вместо живых, свободных и цельных людей — марионетки, прибитые к одной и той же доске, которых тянут за одну и ту же веревку».

Как же быть? Только воспитание может справиться с этой проблематикой. Каким же должно быть воспитание, ведущее человека к свободе? Это по определению свободное воспитание. И здесь возникает самая трудная, шокирующе парадоксальная мысль Руссо, впоследствии ставшая знаменитой: «Уметь ничего не делать с воспитанником — вот первое и наиболее трудное искусство воспитания». Педагог должен только предоставлять тот материал, к которому сам ребенок почувствовал естественный интерес, как мать дает грудь младенцу, — мысль, регулярно возобновляющаяся в самых разных версиях антиавторитарной педагогики (Иллич, Саммерхилл и др.).

Человек, однако, от природы не пустое место. У него (точнее, в нем) имеются постепенно вызревающие способности, природа немало заложила в ребенка. Следует ставить ребенка в самые разные здоровые условия, когда он имеет возможность делать то, к чему у него есть природные задатки, и только тогда, когда они проявляются, подобно тому, как в свою пору прорезаются зубы, а в иную — ломается голос. Ничего преждевременного, никаких приемов «опережающего обучения» и — самое важное для Руссо — никакого принуждения. «Эмиль не знает слов “обязанность” и “принуждение” — они просто отсутствуют в его словаре». «Обучение наукам поставлено так, что учитель нечто излагает, только отвечая на вопрос Эмиля, то есть ровно наоборот по сравнению с тем, что имеет место в обыкновенной школе».

Очень просто легковесно и высокомерно заявлять, как это практиковалось в советской, с позволения сказать, «теоретической педагогике», что Руссо нарисовал иллюзорную педагогическую робинзонаду. Важнее, однако, увидеть, что многие важнейшие идеи современной педагогики, равно как и педагогики будущего, обязаны своим возникновением именно Руссо: импульсы антиавторитарной педагогики, эвристического образования или «педагогики вопроса», педагогики переживания, экологические тенденции в культуре и образовании и многое другое. Двести лет понадобилось человечеству, например, для того, чтобы рискнуть испытать идею Руссо об отсутствии необходимости пеленать новорожденных, — вспомним сомнения и споры педиатров и молодых матерей в США и Западной Европе в 60-е годы XX столетия.

Но все вышесказанное не означает, что мы склонны к апологии Руссо. Более того, мы полагаем, что педагогика свободы, во многом реально обязанная ему своим возникновением, в своем руссоистском варианте принципиально несостоятельна! Величайший российский педагог XX в. Сергей Иосифович Гессен (1887—1950), проницательно обратил внимание на кардинальное противоречие свободной педагогики в версии Руссо: «Но чего хочет Эмиль? Что он спрашивает? Он хочет и спрашивает именно того, чего желает, чтобы он хотел и спрашивал, его воспитатель Жан-Жак. Эмиль находится под *неустанным контролем* (курсив мой. — А.П.) Жан-Жака, подобно тени следящего за каждым его шагом и расставляющего перед ним сеть искусно подстроенных случаев. Каждое "самостоятельное" действие ученика есть плод *искусной махинации* его воспитателя». Это родовое обстоятельство, конкретно обнаруживающееся в самых разных формах в многоразличных наивных и радикально-анархистских версиях педагогики свободы, крайне полезно было бы иметь в виду всем ее начинающим пропагандистам. Равно как и иную проблему: почему-то у многих апостолов свободного образования ребенок с фатальностью подпадает под «неустанный контроль», значительно более тотальный и авторитарный, чем то имеет место даже в старомодных и рутинных педагогических моделях...

А один раз Руссо сам проговаривается: возвышая сопряженный пафос безусловной свободы и девственной природы, он вдруг поименовывает педагога «министром природы».

И Гессен пишет: роковая ошибка в том, что «свобода понимается Руссо чисто отрицательно, как отсутствие внешнего гнета. Она для него не цель, а *факт* воспитания».

Но вопрос еще труднее. Двести лет понадобилось европейской мысли, чтобы не просто отшатнуться от Руссо (это в больших количествах люди делали всегда), но действительно критически понять те глубинные черты руссоизма, которые то и дело роковым образом ставили женевского «апостола свободы» в один ряд с основоположниками прогрессизма, социализма и тоталитаризма, от Сен-Симона и Маркса до Ленина и Кастро. В лице Карла Поппера и особенно Фридриха Хайека либеральная мысль второй половины XX в. дала очень жесткую оценку руссоизму и руссоистской интерпретации свободы.

Руссо и Хайек

Хайек трезво замечает, что «пьянящие идеи» Руссо стали господствовать в современной ему и последующей прогрессистской мысли и под их разгорячающим воздействием люди забыли, что свобода как политический институт возникла не из стремления людей к «свободе вообще» — в смысле избавления от всех и всяких внешних ограничений, — но «из их стремления отгородить какую-то безопасную сферу индивидуальной жизни». Гениальные по форме, беспрецедентные по суггестивной силе произведения Руссо поистине заставили людей забыть, что правила поведения — это неизбежное и благое ограничение и что любой порядок бытия («космос» по-древнегречески) порождается ими.

В «Общественном договоре», открывающемся знаменитым утверждением, что «человек рождается свободным, но повсюду он в оковах», Руссо заявил о желании освободить людей от всех «искусственных» ограничений. И именно Руссо превратил так называемого дикаря в настоящего героя интеллектуалов-прогрессистов и разработал *концепцию свободы, превратившуюся в величайшее препятствие на пути к ее достижению*. Провозгласив животный инстинкт руководящим принципом в деле упорядочения сотрудничества между людьми, причем принципом, по совершенству своему превосходящим и традиции, и разум, Руссо вслед за тем изобрел такую химеру, как воля народа, или «общая воля», благодаря которой народ «выступает как обычное существо, как индивидуум» («Общественный договор»). Это, пожалуй, и есть главный источник самонадеянного пагубного рационализма современных интеллектуалов.

По Хайеку, общепризнанная огромная соблазнительность и привлекательность взглядов Руссо едва ли имеет какое-либо отношение к разуму и доказательствам. Дикарь отнюдь не был свободен и вовсе не умел «обладать землею». На самом деле без согласия группы, к которой он принадлежал, он мог предпринять очень немногое. Принятие личных решений предполагало разграничение индивидуальных сфер контроля и, таким образом, становилось возможным только при появлении индивидуализированной собственности, развитие которой, в свою очередь, закладывало основы

для роста расширенного порядка, превосходящего разумение вождя или властителя, равно как и всего коллектива.

Хайек пишет: «Призывы Руссо, несомненно, были восприняты, и на протяжении последних двух веков сотрясали нашу цивилизацию. Руссо выдал интеллектуальную лицензию на пренебрежительное отношение к ограничениям, налагаемым культурой и традицией, на правомерность попыток обрести «свободу» от ограничений, способствовавших возникновению самой свободы, и на то, чтобы эти нападки на фундамент свободы *звались* освобождением. После этого, например, *собственность* становилась все более подозрительной и ее уже далеко не всюду признавали ключевым фактором создания общественного порядка, в наибольшей мере гарантирующего личную свободу. Все чаще и охотнее стали высказываться предположения, что правила, регулирующие разграничение и передачу индивидуализированной собственности, можно заменить принятием централизованных решений об ее использовании».

Уроки хайековского анализа Руссо, к сожалению, еще в очень малой мере усвоенные нашей культурно-политической и образовательной мыслью, ставят фундаментальные вопросы перед педагогикой свободы. А именно: каким образом идея образовательной свободы может не скатиться в односторонность негативного анархистского радикализма, тем самым на деле придя к самоотрицанию, закономерно приводя к «пагубной самонадеянности» социализма (формула Хайека) разных оттенков? Каким образом идея свободы может быть сбалансирована с теми ценностями традиции, собственности, права, порой противоречащими ей с точки зрения внешнего рассудка, которые, по сути, только и могут составить ее реальную основу и перспективу?

Толстой

Лев Толстой, имевший во многом сходную с Руссо интуицию педагогической свободы, дал ей кардинально иную интерпретацию. Главную беду сложившейся модели образования он увидел, в отличие от Жан-Жака, не в порабощающей связи школы с существующими формами и институтами общественной жизни, но, наоборот, в полной оторванности школы от жизни.

Изучив реальную работу школ России, Германии, Швейцарии и Франции, Толстой заявил: образовательное влияние современной школы совершенно незначительно. Везде, где люди сметливы и образованны, они черпают эти свойства не из школы, а из жизни («из семейного уклада, в кафе и театрах, на пристанях и в музеях, в мастерских и книжных лавках» — а ведь Лев Николаевич еще не знал про телевизор и интернет...). Образование идет мимо школы, а школа со своими начетническими псевдонаучными курсами идет мимо жизни. Народ получает свое образование не благодаря школе, а вопреки ей. «Хорошо или дурно это образование, — говорит Толстой, — это другой вопрос. Но вот оно, это бессознательное образование (мы бы сказали: естественное, жизненное. — *А.П.*), во много раз сильнейшее принудительного; вот она, бессознательная школа, подкопавшаяся под принудительную школу и сделавшая ее содержание почти ничем».

Тем высокопоставленным представителям сегодняшней российской школьной системы, будь то из Минобразования или Академии образования, которые жалуются на кризис или хроническое недофинансирование образования, не грех было бы задуматься над этими мыслями Толстого. Разумеется, данная реплика вовсе не имеет в виду миллионы обычных российских учителей, и по понятной причине: не они устанавливают те правила игры, причем игры заведомо проигрышной, по которым затем вынуждена действовать массовая российская школа.

Но за счет чего такая оторванная от жизни и неэффективная школа вообще может существовать? Этот вопрос, кстати, мы могли бы с полным правом повторить и сегодня. Толстой отвечает: только за счет принуждения, насилия. И он, по сути дела, абсолютно прав.

Насильственное начало сквозным образом пронизывает всю школьную систему, напечатлевая «принудиловку и обязаловку», по адекватной терминологии нынешних подростков, на все, что попадает в ее орбиту, — на содержание и методы обучения, на учителей и детей. Корень несвободы образования, по Толстому, лежит не во внешней жизни, напротив, он укоренен собственно в гос-

подствующей школьной модели, он постоянно подпитывается ею же. Постмодернист сегодня бы сказал: школа всецело подпадает под введенное Мишелем Фуко понятие «дисциплинарного института» — в один ряд с армией, лепрозорием и тюрьмой. Уже к началу XX в. идею чудовищной антисвободы, которую несет внутри себя традиционная школа, ясно осознали многие представители культуры.

Вернемся к Толстому. Какие могут быть основания для этого привычного, то есть насильственного, школьного воспитания? По Толстому — никаких. Воспитание как предумышленное формирование людей по заранее имеющимся образцам неплодотворно, незаконно и невозможно. Это есть «возведение в принцип стремления к нравственному деспотизму».

Как же тогда обучать детей? Толстой пытался ответить на это и теоретически, и практически. Создавая Яснополянскую школу, он утверждал: школе следует отрешиться от всякого принуждения; из воспитательного заведения она должна стать исключительно образовательным; школа должна только предоставлять детям возможность получать знания, а дети имеют полное право и *организованную возможность* получать лишь те знания, какие они хотят получать, по выбору; учитель не имеет никакой власти над учениками, отношения между ними суть отношения безусловного равенства. В школе Толстого не было тетрадок с домашними заданиями, звонков, наперед составленного расписания уроков, наказаний; например, ученик мог свободно опаздывать на занятия или уходить домой посреди урока.

Первые результаты Яснополянской школы были очень впечатляющи. Несмотря на отсутствие учебной дисциплины, дети выучивались грамоте и иным знаниям в несколько раз быстрее, чем их сверстники из обычных школ соседних деревень. Отсутствие дисциплинарных мер привело к тому, что нарушения порядка также случались существенно реже, чем бывало обычно в ту пору. Этот бесценный опыт школы в Ясной Поляне еще очень мало осмыслен, а именно, что свобода как базовый педагогический фактор не просто соответствует неким отвлеченным обаятельным идеалам, но *свобода педагогически эффективна*. Симметричный постулат в сфере экономики давно прижился в развитых странах: продуктивна только в значительной мере свободная экономика; всякое тотальное внешнее регулирование не столько неморально (по отношению, скажем, к предпринимателю), сколько непродуктивно. В области образования, однако, эта идея пока еще очень далека от широкого понимания.

Но Толстой, как и Руссо, не избежал печальной закономерности, проявляющейся при попытке односторонней реализации любого радикального идеала. Всякий радикализм (в данном случае радикализм свободы), реализуемый односторонне, то есть путем тотального отрицания своей противоположности (в данном случае усвоения культурных и правовых норм), реализуемый *вне балансировки свободы и нормы*, обречен на крах, на вырождение в собственную противоположность. Яснополянская школа привела Толстого к горькому опыту: если школа не вводит четких внутренних порядков, в том числе и отчасти дисциплинарного характера, она оказывается не в состоянии оградить детей от принуждающе действующих факторов внешней жизни: дурных привычек, мнения толпы, влияния испорченных старших детей и проч. Полная отмена четких педагогических правил игры — дисциплины — открыла школьные двери господству бессознательного неорганизованного принуждения среды.

И второе очень принципиальное обстоятельство. Если учитель сознательно избегает того, чтобы «вставать под знамена» тех или иных конкретных (а потому с неизбежностью частичных) идей и ценностей, если он в этом смысле «умывает руки» посредством своей мировоззренческой нейтральности и стерильности, абсолютно либеральной по форме, то безответным остается вопрос: а на каком основании он вообще тогда имеет право кого-то учить? Толстой сам описал в «Исповеди», как к человеку приходит это беспощадное осознание: «... Нельзя учить, не зная, чему учить... и спорами друг с другом только скрывать свое незнание. С крестьянскими детьми я думал, что можно обойти эту трудность тем, чтобы предоставить детям учиться, чему они хотят. И теперь мне смешно вспомнить, как я вилял, чтобы исполнить свою похоть — учить, хотя очень хорошо знал в глубине души, что я ничему не могу учить такому, что нужно, потому что сам не знаю, что нужно».

Человеку в конце концов становится невыносимо «желание учить всех и скрывать то, что не знаешь, чему учить».

Чем это кончилось на тот период жизни Льва Николаевича? «Я запутался... мне стало противно... я заболел более духовно, чем физически, бросил все и поехал в степь к башкирам — дышать воздухом, пить кумыс и жить животною жизнью».

Гессен: о женевце и яснополянце

Сергей Гессен дал одну из самых глубоких оценок идеям образовательной свободы Руссо и Толстого. Он одновременно вскрывает радикальную слабость и непреходящую значимость идеи педагогики свободы, как та была выражена этими двумя величайшими фигурами XVIII—XIX вв.

Во-первых, свободу неверно понимать негативно, только как отсутствие внешних ограничений и внешнего принуждения. Свобода не есть пустая сущность, она не просто «пустое место», на которое затем человек ставит, что хочет.

Во-вторых, педагогическая свобода также не есть лишь борьба за устранение внешнего принуждения, каковое ребенок испытывает в обычной школе. Школьное принуждение есть лишь часть более широкого и менее заметного принуждения, оказываемого на ребенка и любого человека всей внешней жизнью и средой: семьей, природой, привычками, традициями и верованиями, языком, общественным мнением, дурными задатками и несовершенствами самого человека — чем угодно. Какое из них «хуже»? Единого ответа нет, когда как...

Гессен говорит: да, мы прямо признаем принуждение как факт образования, но не потому, что желаем его, а потому, что «хотим уничтожить принуждение во всех его видах, а не только в тех частных формах, которые мнили устранить Руссо и Толстой... Что же, значит, мы стоим за принудительное воспитание? Значит, критика “насилующей школы” была тщетна и нам нечему поучиться у Руссо и Толстого? Конечно, нет. Идеал свободного воспитания в своей критической части неувядаем, им обновлялась и вечно будет обновляться педагогическая мысль... Педагог, который не пережил

этот идеал, который, не продумав его до конца, заранее по-стариковски уже знает все его недостатки, не есть подлинный педагог. После Руссо и Толстого уже нельзя стоять за принудительное воспитание и нельзя не видеть всей лжи принуждения, оторванного от свободы».

Промежуточное резюме

«Простой» вопрос: рождается ли ребенок свободным? Ответ: потенциально — да, актуально — нет. Свобода — не «кусочек пустого пространства», но некая медленно расправляющаяся, проклевывающаяся в человеке внутренняя сила. И это есть, во-первых, активная, *творческая* и, во-вторых, *индивидуальная* сила. Свобода не есть способ наиболее эффективно «обороняться, отбиваться от мира», напротив, это способность *сделать в мире нечто новое*, *по-своему*. И тогда уясняется, что свобода не блокирует от мира, но, наоборот, интегрирует в мир. Произвольные поступки, в отличие от свободных, всегда случайны и реактивны, они суть пассивная реакция на влияния мира: «тебя шарахнуло оттуда, вот ты и дернулся туда». Свободный же поступок отличается *самобытностью*. Поэтому свободное действие каждого конкретного человека одновременно и непредсказуемо, и предсказуемо. Непредсказуемо в том смысле, что свободный человек творит и поступает по-новому, *по-своему*, так, как до него никто еще не поступал, его действия окрашены его уникальной индивидуальностью. И одновременно я, если хотя бы отчасти знаю *этого* свободного человека, могу сказать: «А вот этого он никогда не сделает». Здесь нет полной определенности, и понятно почему: ибо индивидуальность в каждый момент частично уже раскрыта, а частично еще ждет своей актуализации.

Наверное, лучше и гармоничней всех эту идею активно-творческого характера становления свободной личности смог выразить Гете, который сам являлся уникальной личностью именно по своей творческой потенции, продуктивности и гармонии с жизнью. В своем «Романе воспитания» (не совсем удачный традиционный перевод немецкого Bildungsroman) о годах учения и годах странствия Вильгельма Мейстера он писал: «Как можно познать себя самого?

Никогда через созерцание, но только через действие. Попытайся выполнить свой долг, и ты сразу узнаешь, что в тебе кроется». Конечно, тут есть одно небезопасное словечко — «долг». Человеку с замусоренной головой — а таких, в сравнении с тем же Гете, тьмы и тьмы — здесь сразу может прийти на ум нечто всемирное, никак по уровню не ниже тотального спасения всего земного шара или, на худой конец, отдельно взятой страны, скажем России-матушки. А потому Гете мгновенно поясняет: «И что такое твой долг? Требование дня».

Педагогика со всем своим арсеналом «содержания и методов», научных знаний и организационных форм может убить, заморозить эту потенцию, эту творческую внутреннюю силу или, наоборот, может охранить, вскормить и взрастить ее. Человек, однако, не ангел и не Бог, жизнь земная — не рай, а потому на авансцену выходит вопрос: как возможно организовать «малое» школьное принуждение так, чтобы оно вело человека к постепенному освобождению от тотального внешнего принуждения и одновременно ко все более полной его индивидуальной интеграции с миром? Проблема педагогики свободы — это не проблема выбора одной из двух крайностей, но проблема мудрого и изящного баланса. Это как скрипач на крыше. «А в нашем маленьком местечке Анатовка каждый из нас, можно сказать, скрипач на крыше. Каждый хочет пропеть простую чистую мелодию и при этом не сломать себе шею. Непростое дело...» (*Тевье-молочник).*

Педагогика свободы тогда выступает как практическое искусство, как работное мастерство, а не просто как радикальная идеология. Выражаясь иным языком, педагогика свободы есть своего рода трудный «гуманитарный бизнес», в котором всегда будут убытки и прибыли, но его надо вести так, чтобы «положительное сальдо» свободы вырастало за тот или иной «отчетный период».

Россия: безвременье

Конец XIX — начало XX в. принесли значительное развитие идей и практики свободы в образовании. На сцену вышли различные философско-педагогические воззрения и школьные модели,

в самых разных направлениях варьирующие основные мотивы педагогики свободы.

Благодаря Грунтвигу в Дании свобода школы стала конституционным фактом. Киршенштейнер в Германии дал новую интерпретацию трудовому и профессиональному образованию как исходному пункту свободного самообразования. Весомо заявили о себе педагогические системы Монтессори и Штейнера, пронизанные духом педагогической свободы. Винекен основал беспрецедентную в педагогической истории «свободную школьную общину». В США в полный рост вставали идеи школьного самоуправления, системы school-city. Россия, тогда в значительной мере интегрированная в общеевропейский и общемировой культурно-образовательный процесс, также развивала предпосылки становления либеральных идей в школьном деле: по-новому были прочитаны Пирогов и Ушинский, развил огромную деятельность Чарнолуский, набирали обороты Блонский и Шацкий. Казалось, еще немного, еще несколько десятилетий — и педагогика свободы, по крайней мере в некоторых своих базовых компонентах, естественно станет ведущей образовательной парадигмой «в мировом масштабе».

Эти надежды были почти необратимо сметены всемирной трагедией первых десятилетий — середины XX в. Первая мировая война, революция и установление кровавой диктатуры в России, Великая депрессия конца 20-х годов в США, приход к власти нацистов в Италии и Германии, Вторая мировая война, холокост и геноцид целого ряда народов, образование блока тоталитарных прокоммунистических государств и «холодная война» — все это не очень-то располагало мировую ситуацию к педагогике свободы... Всемирный кошмар наибольшие потери нанес именно России. В самой же России гуманитарная катастрофа семидесятилетнего социализма наибольший урон причинила даже не промышленности или сельскому хозяйству (хотя принято говорить по большей части об этом), но гуманитарной сфере в целом и образованию в частности, а в образовании — именно идее свободы.

Но даже если еще находятся охотники доказывать силу и благо «лучшей в мире советской школы» (хотя от этого становится уже не смешно), одна вещь бесспорна, надеемся, для каждого — что-что,

а педагогика свободы там и не ночевала. Если кто-то и продолжает уверять окружающих (или самого себя?), что та школа была вполне адекватна «будням великих строек» и «первому в мире спутнику», то и такой человек не сможет, прямо глядя в глаза, утверждать, что она покоилась на основании свободы. Скорее, он тогда скажет, что свобода есть дело «надстроечное», что из свободы сапог (или ракет) не сконстролишь или что свобода есть «осознанная необходимость» и вообще-то, «товарищи, работать надо» — как раз по парадигмальной надписи над воротами Освенцима Arbeit macht frei. В данном очерке мы, однако, позволим себе более не останавливаться на подобных интерпретациях свободы.

Россия: перелом

Конец 80-х годов ознаменовался серьезным переломом. С той поры прошло 10 лет. Пускай еще вряд ли можно сказать применительно к нынешнему состоянию российской школы, что педагогика свободы у нас уже сформировала свою целостную и проработанную теоретическую платформу. Однако много важнее, что к настоящему времени в российской школе —— и это можно с уверенностью констатировать — сформировалась значительная образовательная практика, развивающаяся в духе педагогики свободы.

Одним из ее истоков послужила общая либеральная атмосфера переломных лет конца перестройки в СССР, времени, непосредственно предшествовавшего конституированию России как самостоятельного государства, то есть периода конца 80-х — начала 90-х годов. Первое российское образовательное министерство (1990—92 гг., Э. Днепров) при всех своих недостатках и недоработках было безусловно либерально ориентированным, и не в худшем смысле этого слова. Первый российский Закон «Об образовании» (1992 г.) юридически определил ряд принципиальных для школы положений, по сути отвечающих ценностям свободного образования: приоритет личности обучающегося, автономия образовательного учреждения, многообразие и плюрализм в образовании, определенные правовые гарантии свободы учительского труда и т.п.

Однако важно отметить, что современная российская педагогика свободы рождалась поистине «снизу». Либеральная образовательная тема разыгрывалась в результате сложения устремлений множества учителей и педагогических коллективов в самых разных вариациях. Также она не выступала в качестве «авторской» педагогической системы — в отличие, например, от развивающего обучения В. Давыдова, школы диалога культур В. Библера, систем В. Шаталова или Б. Никитина.

Впрочем, тогдашние «авторские» педагогические модели и системы еще вовсе не выдвигали свободу в качестве базовой педагогической ценности. Для Давыдова, например, много важнее было реализовать в образовании гегельянскую парадигму теоретического мышления («в логике теоретического обобщения на основе схемы восхождения от абстрактного к конкретному»). А для Шаталова вопрос стоял о чудодейственно эффективной методической машине достижения быстрых результатов в изучении традиционной школьной физики, математики, ботаники и прочая, и прочая. Можно и нужно отдавать новаторам-восьмидесятникам дань подлинного, заслуженного уважения, но... вернемся к теме нашего очерка — свобода была для них, по их исторической складке, еще не очень интересна. Несколько особняком, правда, выступил Шалва Амонашвилисо своей интереснейшей «гуманной педагогикой».

И фактически единственным цельным исключением оказался Симон Соловейчик, который в своем манифесте «Человек свободный» (1994 г.) в первом же пункте прямо и без обиняков написал: «Что является высшей ценностью образования? — Свобода. — Кого следует воспитывать? — Человека свободного».

Манифест Соловейчика

«Человек свободный» Соловейчика — интереснейший документ. Есть идеи, тексты, которые мгновенно становятся знаменитыми, а потом люди очень быстро их забывают. Когда людям о них вновь напоминают, они снимают шляпу, говорят «Ну конечно же...», а потом надевают шляпу и снова забывают. Вероятно, это

происходит оттого, что некая идея с налету сильно задевает сознание, будоражит его, но сознание еще не готово глубоко ее принять. И тогда эта идея, как зерно, должна затаиться и вызревать, порой исторически длительные сроки.

Манифест Соловейчика состоит из восьми частей, он композиционно строен, как восьмичленная тропа Будды. В первой части свобода провозглашается высшей ценностью, «относительно которой выстраиваются все остальные цели и ценности». Во второй части различаются «свобода от» и «свобода для», причем приоритет безусловно отдается последней. Она и рассматривается в третьей части как собственно внутренняя свобода. Четвертая часть говорит о том, от чего радикально несвободен даже самый свободный человек, — от совести, или, как сказал бы Кант, от «морального императива». В пятой, шестой и седьмой части обсуждаются различные ярусы либерально-образовательной идеи: речь идет о свободном ребенке, свободном учителе и свободной школе. Наконец, восьмая часть названа «Путь к воспитанию свободных».

То, что либеральный пафос Соловейчика выражен ярко и сбалансированно, доказывать не надо. Автору счастливо удалось избежать многих односторонностей других поборников свободы в образовании, будь то Руссо или Толстой. На наш взгляд, это вообще один из самых сильных философско-образовательных текстов всего XX в.

И тем не менее позволим себе задать провокативный вопрос: почему «Манифест» и, по сути, весь соловейчиковский проект во многом не сработал? Вопрос, который, может быть, является решающим: почему идеалы и сама семантика, лексика педагогики свободы как-то ушли у нас в тень за последние годы?

Тому есть три причины.

1. Кардинальная незрелость постсоветского человека по отношению к свободе. Незрелость в том смысле, что огромные пласты внутренней несвободы еще очень весомо присутствуют в душах. Чуть перефразируя Писание, можно напомнить, что слышит лишь тот, кто имеет слух. Уловить слово свободы — а именно таковым является слово Соловейчика — может лишь тот, кто обладает соответствующим внутренним слухом, внутренним строем. Опыт свободы, необходимый для сформированности такого слуха души,

для ее «резонанса на свободу», приобретается не быстро и не массово. Это обстоятельство необходимо упомянуть, хотя оно вовсе не является решающим.

2. Трагическая (хотя, очевидно, частичная и временная) дискредитация либеральных ценностей и либеральной лексики. Это понятным образом произошло в результате нескольких лет деятельности гайдаровско-чубайсовских «реформаторов», безо всяких реальных оснований присвоивших для самоназвания терминологию либерализма. Сегодня для многих людей, даже настроенных искренне и последовательно либерально, сказать о себе «Я — либерал» или «Я считаю, что главное, вообще говоря, это свобода», подчас уже более стеснительно, чем сказать «Я — еврей».

Вот семантический факт, достойный размышления: в книге Днепрова «Современная школьная реформа в России» (1998 г.), автор которой безусловно в теории и в практической работе отстаивает либеральные ценности в образовании, имеется 21 глава, и в названии ни одной из них ни разу не присутствует слово «свобода», а в названиях 78 параграфов, на которые делятся главы, слово «свобода» употребляется лишь один раз. Парадоксально, ведь по содержанию книга как раз развивает ценности демократизации, общественного управления, личностного начала, книга противостоит авторитарной технократической школе, тупой бюрократизации управления и т.п., а вот существительное «свобода» или прилагательное «либеральный» почти отсутствуют!

3. Чисто идеологически-эмоциональная, а не конструктивно-технологическая интерпретация концепции образовательной свободы в обсуждаемом тексте Соловейчика. И это, на наш взгляд, самое важное, ибо отсюда можно извлечь очень существенный урок.

Соловейчик строит свое слово как идущее «от души к душе». Это проповедь, а не аналитика. Из проповеди можно извлечь чувство, она может высечь огонь, и это крайне важно. Она необходима, но не достаточна. Из проповеди нельзя извлечь карту действия. Если нам скажут: «Но ведь автор и не стремился к структурно и этапно дифференцированному проекту, он писал человеческий документ», то мы не будем спорить, но позволим себе вспомнить Ницше: «Да, человеческий. Слишком человеческий».

В результате избранный жанр, как и любой жанр, накладывает свои ограничения, и порой тяжелые. Неназванными и, следовательно, неосмысленными оказываются объективные и рамочные реалии, которые на деле почти полностью блокируют становление педагогики свободы и развитие школы: а) содержание образования, б) экономика образования, в) образовательное право. *Если называть вещи своими именами*, то ясно следующее: никакое чистое и верное слово, идущее от души к душе, не в состоянии реализовать идеалы педагогики свободы в той школьной системе, где содержание и методика обучения пребывают практически неизменными со времен сталинско-брежневской «единой политехнической», где учителя получают пайку объемом с треть прожиточного минимума и люмпенизируются, где законы либо отсутствуют, либо бьют рекорды Гиннесса по неисполняемости.

«В школе все зависит от тебя, учитель!», «От вас, дорогие учителя, зависит судьба школы, а следовательно, и наше будущее, судьба всей страны!» — подобные первомайские призывы, при всей своей натянутости и иллюзорности, очень крепко засели в головах. Более того, множеству политиков, чиновников, экономистов, ученых эта «зацикленность на учителе» даже очень удобна. Плохо идут дела в школьной системе? — Что ж, школа такова, каковы учителя... По-простонародному это называется «за деревьями не видеть леса». И здесь мы переходим к последнему разделу очерка, к образовательно-политическому, ибо борьба за право называть вещи своими именами, по мнению Пьера Бурдье, как раз и есть политика.

Педагогика свободы и образовательная политика

История показывает, что в России периоды процветания и величия всегда были одновременно периодами просвещения: при Петре I, при Екатерине II, при Александре I и т.д. Коренной, поистине общенациональной ошибкой всех реформ последнего десятилетия была ошибочная грубо-материалистическая идея,

будто возможно построить эффективную новую экономику, сильное правовое государство и живое гражданское общество без реализации системной политики просвещения. Жизнь доказала, что *непросвещенная свобода* непродуктивна и неустойчива, порой опасна и бессмысленна. Политика же просвещенной свободы с необходимостью требует реализации политики свободного просвещения.

Импорт или изобретение экономических схем, банковских инфраструктур, компьютеров, техники, технологий, долларов в отрыве от становления нового просвещенного человека (образованного, воспитанного, культурного) обречены на крах. Техника будет ломаться и ржаветь, доллары и банковские кредиты будут разворовываться, экономика по-прежнему будет «лежать на боку» и «уходить в тень», если у людей не будет вырастать новое сознание: ответственное, ценностное, правовое, экономическое, технологическое. Все реформы в России (политические, экономические, правовые и проч.), проводимые в парадигме экономического материализма, обречены, если государство не делает главную ставку на решающий, то есть человеческий, фактор.

Сильная средняя и высшая школа *не один из* результатов чаемой возрожденной России — по распространенной и ошибочной мысли «вот, когда все будет хорошо в стране, тогда и школы расцветут», — но базовое условие такого возрождения. Вот корневая вещь, которую фатальным образом не поняли и не понимают российские эконом-реформаторы первого призыва.

Реализация либерально-образовательной идеи на политическом уровне требует минимум трех трансформаций российской школьной системы.

Во-первых, трансформации содержания и методов обучения. Нынешнее содержание обучения, в очень малой мере изменившееся со времени советской школы, глубочайшим образом противостоит осуществлению какого-либо импульса свободы в образовании. Оно на 50% анахронично и, что еще важнее, на 90% неусваиваемо учениками. Однако формально оно требуется ото всех учащихся посредством жесткого контроля знаний, и это есть базовая причина тотальной неправды, пронизывающей сложившуюся у нас школьную систему. Поговорка «3 пишем, 2 в уме» еще в мягкой

форме выражает ситуацию. Сказка Андерсена о голом короле делает это более жестко.

Все идеи о раскрепощении учителя или о личностной педагогике, о школьном самоуправлении и о функционале гуманистического психолога в школе суть обман или, называя вещи своими именами, маразм, когда от каждого российского ученика требуют ответов на вопросы о получении катиона в виде аквакомплекса с дальнейшим переходом к гидроксокомплексам и с определением соответствующего координационного числа геометрическим фактором; о том, какое влияние оказал Каприви на русско-французские отношения; о цитологических основах скрещивания особей, отличающихся по двум парам аллелей; о лесорубочном билете, лесном билете, лесном ордере и научно обоснованной расчетной лесосеке в новом Лесном кодексе (все примеры взяты из утвержденных Минобразованием учебников для массовой школы). Дело много хуже, чем уже ставшие притчей во языцех «перегрузки», вызванные подобным содержанием обучения. Всем этим закладывается и поддерживается нечто, абсолютно несовместимое со свободой, а именно массовая ложь. Вспомним Толстого и зададим вопрос: на чем может держаться весь этот нескончаемый нонсенс? Только на насилии.

Сто лет назад Киршенштейнер сформулировал: «Грозная опасность школы — многопредметность. Каждая реформа учебных планов школы приводила к включению в обязательный состав обучения нового предмета. Аналогично и программы отдельных предметов обнаруживают явную и упорную тенденцию к непрерывному разбуханию. Сумма знаний, якобы подлежащая внедрению в головы учеников, непрерывно растет и дифференцируется. Из этого положения не выйдешь простым увеличением числа учебных часов и учебных лет. Противоречия, возникшие по этой проблеме внутри старой школы, кажутся безысходными. Школа должна найти в себе мужество ограничиться минимумом общеобразовательного материала, и только тогда на деле будет развиваться самостоятельность и самоопределение ученика».

Во-вторых, трансформации экономики образования. Обо всем этом уже немало говорилось и писалось, в том числе и автором данного очерка. Впрочем, без большого успеха. Все правительства эпохи завершающейся ельцинской президентуры (кабинеты Черномырдина, без молодых реформаторов и с оными, Кириенко, Примакова), все последние министры образования (Ткаченко, Кинелев, Тихонов, Филиппов) не сделали ровно ничего для выправления поступательно обрушивающегося экономического положения школы. Говорить не о чем. Пресловутый президентский указ № 1 сейчас если и вспоминается, то как неудачный анекдот. В плане проблематики педагогики свободы можно лишь заметить, что если отдельный бедный человек и может иногда быть внутренне свободным (и к этому от безысходности все чаще призывают учителей даже вполне доброжелательные люди), то массовая профессиональная страта в условиях нищеты может лишь люмпенизироваться. Пока наши политики свято не видят, что означает люмпенизация трехмиллионного учительства. В будущем они это увидят. Однако, скорее всего, будет уже поздновато.

В-третьих, трансформации законодательно-правовой базы образования. Нет нужды доказывать, что вся нормативная база школьного образования находится у нас на уровне 1992 г. И это в лучшем случае, то есть де-юре. Де-факто потихоньку наступает беспредел. Все центральные правовые скрепы, законодательные акты, определенные семь лет назад Законом «Об образовании», просто отсутствуют, например закон о госстандартах общего образования или закон о нормативном финансировании. В отсутствие стандартов и нормативов, на которых, по идее, построены все механизмы финансирования и госконтроля школы (аттестация и проч.), воцаряется, как и следовало ожидать, не свобода, а произвол местных чиновников. Все предельно логично. «Отдайте кесарю кесарево, а Богу — Богово» — вот нормальная диспозиция для свободы. Но кесарево не обозначено и тем самым не локализовано, а потому оно становится всезаполоняющим.

Ну, еще есть и иные мелочи. Скажем, с одной стороны, школу передают муниципалитетам во имя укрепления основ «местной демократии». С другой — «забывают» об обеспечении естественных образовательных обязательств местной власти презренным металлом. Потом на арену выводят клоуна, у которого на заднице крупно начертано «демократия»; публике становится очень смешно.

Далее весь этот бред и ничегонеделанье объявляются «трудным путем российской демократии», а после с поистине шекспировским пафосом выводится резюме: «Вы хотели свободы? Вы ее получили!»

Все же и изо всего этого можно извлечь смысл. Ничто не может быть враждебней свободе, чем вызревшая в подобной образовательно-политической практике троица лжи, нищеты и беззакония. Лечить эту ситуацию можно лишь путем новой и реальной образовательной политики. В этом и состоит урок последних лет для педагогики свободы. Мы увидели, что привычная структура «свобода ученика — свобода учителя — свобода школы» является кардинально недостаточной, неполноценной, она повисает в воздухе без четвертого компонента: образовательной политики, ориентированной на ценность свободы.

Часть вторая

ОЧЕРКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФОРМЫ. НЕЗАКОНЧЕННАЯ КНИГА

Проект новой книги «Образовательная реформа и дух либерализма»

Название предварительное

Ориентировочный объем: 12—15 авт. листов (~ 220—250 стр.)

Примерная структура книги:

Развернутое введение (с изложением целей и идеологии книги)

Часть 1. Проблематизация существующей модели школы и сложившейся системы общего образования[1]

1. Пределы бюджетного финансирования образования (с учетом анализа местных и региональных бюджетов, диаграмм зарплаты учителей на 2002 г. и др.)
2. Сущность кризиса российской школы
3. Проблема качества. Кризис результативности школы, российские результаты ПИЗА
4. Тупики централизованного планирования образования
5. Дилемма затратной и результативной экономики образования
6. Проблема эффективности школы (в том числе по исследованиям П. Мортимора, с проблематизацией ряда его тезисов). Существующий разрыв между педагогической эффективностью и экономической эффективностью
7. Спрос, не находящий предложения: упущенная выгода школы (анализ потенциальных объемов и особенностей образовательного внутреннего рынка, в том числе на основе «Владивостокского исследования» и исследований Минфина)

---

[1] Введение и первая часть в незаконченной книге отсутствуют. Ряд тем, заявленных в первой части, рассматриваются в разделе «Заключение».

Часть 2. Начавшаяся модернизация как пролог предстоящей структурной реформы[2] Подробный анализ по направлениям

8. Дополнительные платные услуги школы
9. Общественное участие в управлении школой
10. Нормативное подушевое финансирование
11. Проблема оплаты труда учителей (ЕТС — проект Минтруда — альтернативы)
12. Закон об образовательном стандарте
13. Переход старшей школы на профильное обучение
14. Закон об участии субъекта Федерации в финансировании школы

Часть 3. Упразднение монополии учреждения и введение новой организационно-правовой формы для школы: от модернизации к реформе [3]

15. Доклад Е.Г. Ясина (конец 2002 г.). Общая критика организационно-правовой формы учреждения
16. Проблемы и общая бесперспективность развития школы в форме учреждения. Перспективы изменения организационно-правовой формы школы (как государственной/муниципальной некоммерческой организации — НКО)
17. Законопроект М. Дмитриева—Б. Рудника. Возможные особенности реализации НКО в образовательной сфере
18. Предложения к законодательному оформлению НКО в сфере образования, и в частности в области общего образования

Заключение

[2] Эта часть структурно и тематически наиболее полно совпадает с публикуемой незаконченной книгой.

[3] Содержание данной части раскрыто в разделе «Новая организационно-правовая форма».

Реформа школы

К вопросу о «федеральном присутствии» в реализации образовательной реформы[1]

Тезисы (декабрь 2001)

Ключ к образовательному росту и развитию — это прежде всего воля управлять процессом изменений

М. Фуллан (1993)

1. Необходимость серьезной образовательной реформы очевидна, ее очередное доказательство не является специальной задачей данной записки. Укажем вкратце лишь несколько важных факторов образовательной ситуации в стране целом.

1.1. Качество образованности детей и молодежи в стране очень быстро падает. Так, самые последние результаты исследования образовательных достижений учащихся в рамках программы PISA, реализуемой международной межправительственной Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD) (опубликованы в декабре 2001 г.), показали, что по параметру чтения и понимания текстов наши 15-летние подростки входят в последнюю пятерку из 35 обследованных стран наряду с Бразилией.

1.2. Учительский корпус страны быстро стареет; уже около 50% учителей находятся в предпенсионном возрасте, значимый приток новых кадров практически отсутствует. Через 8—11 лет, по прогнози-

[1] Рабочая записка, поданная Я.И. Кузьминову, ректору ГУ ВШЭ.

руемому выходу страны из демографической ямы (в плане подъема числа учеников, поступающих в школу, вслед за хорошо известным спадом этого числа в 2005—2009 гг.), детей некому будет учить.

1.3. Материальная база системы образования (здания, оборудование в школах, ПТУ, техникумах и вузах) находится в состоянии крайнего морального и физического износа и начала обрушения основных фондов, фактически «на пороге невосстанавливаемости»[2]. При сохранении сегодняшней ситуации эта черта будет необратимо перейдена к 2005—2007 г.

1.4. В ряде динамично развивающихся стран с молодым капиталом (Южная Корея, Малайзия и др.) образовательная политика и институциональные преобразования в образовательной системе приводят к резкому росту инвестиционной привлекательности образования, его высокой прибыльности и активному выходу образовательных национальных систем на международные рынки. Россия же к настоящему времени имеет систему образования, во-первых, абсолютно инвестиционно непривлекательную (как для отечественных, так и для зарубежных капиталов) и, во-вторых, практически никак не представленную на огромном мировом образовательном рынке, где в скором будущем мы можем окончательно потерять шансы занять какой-либо заметный сегмент.

2. Правительственная стратегия реформирования образования, в своих основных чертах сложившаяся к весне—осени 2000 г. и одобренная в целом Госсоветом РФ (август 2001 г.) и Правительством РФ (декабрь 2001 г.), строилась с осознанием этих печальных реальностей, и она является по существу последним шансом на сохранение и развитие национальной образовательной системы.

Примечание.

Имеющаяся на сегодня правительственная стратегия реформирования («модернизации») образования является, к сожалению, в значительной степени компромиссной и потому в среднесрочной перспективе сама будет нуждаться в модернизации. Причины этого следующие.

[2] Написано за полтора года до трагической серии школьных пожаров начала 2003 г.

Во-первых, у нее с самого начала был ряд влиятельных противников, политически «лево-ориентированных»: 1) коммунистическое руководство профильного комитета Госдумы, 2) отраслевой профсоюз, 3) ректорский корпус, 4) большое число руководящих кадров на уровне руководителей региональных и муниципальных органов управления образованием и 5) значительная масса уже во многом люмпенизированного учительства.

Во-вторых, длительное время, вплоть до формирования и работы группы Госсовета РФ (весна—лето 2001 г.), была взята линия на компромисс с оппонентами реформы и на поиск «консенсуса». Непродуктивность такой установки — не в плане «политических танцев», порой необходимых, но в отношении содержания и существа дела — очевидна.

В-третьих, это было во многом вызвано тем, что в отношении реформы образования не была достаточно внятно проявлена государственная воля — как Правительства в целом, так и Администрации Президента (см. п. 6).

3. Тем не менее и та компромиссная стратегия реформы образования, которая принята на сегодняшний день, обладает значительным позитивным потенциалом. Но проблема состоит в ее реализации.

Фундаментальная и объективная проблема реализации образовательной реформы в России заключается в объективном противоречии между «центральной» (федеральной) природой образовательной реформы и существенно децентрализованным характером образовательной системы.

Во всех больших странах федеративного типа (США, Китай, Великобритания, вскоре, возможно, ФРГ и др.) образовательные реформы планируются и инициируются центральной (федеральной) властью. При этом же национальные системы образования в значительной степени децентрализованы. Факторы (1) регионализации и муниципализации школы и (2) академической автономии вузов — реальность последних полутора-двух столетий цивилизации в целом.

И всегда встает вопрос — как «перекинуть мостки» от федеральной реформы к конкретным образовательным подсистемам и образовательным организациям, т.е. к провинциям, районам, отдельным вузам и т.д.?

В России эта проблема весьма усугублена огромными объемами образовательной системы: 89 региональных и примерно 3000 муниципальных органов управления образованием (ведают в основном школами, коих порядка 60 000, и детскими садами), 2000 ПТУ и техникумов, 500 государственных вузов, сотни негосударственных вузов и т.д.

Также проблема усугублена предысторией последних 10 лет. Коротко говоря, сегодня имеет место серьезная потеря управляемости федеральным центром, во-первых, региональными органами управления образованием (не говоря уже о муниципальных, а ведь вся система российской школы муниципализирована и «разгосударствлена») и, во-вторых, вузами.

Примечание.

Тенденции сепаратизма в системе образования весьма реальны; почти 10-летнее бездействие федеральной власти в образовании в ельцинскую эпоху (бездействие и высшей государственной власти, и власти отраслевой) породило соответствующее отношение, которое сейчас крайне трудно будет переломить. На деле его сумели выгодно для себя разыграть «региональные бароны», приобретшие на своих территориях (в своих вузах) возможности фактически бесконтрольной деятельности, нередко сопровождающейся почти демонстративным неисполнением федерального законодательства. Об этом можно много спорить, но факт остается фактом — в сфере образования федеральная власть подошла к 2000 г. (начало выстраивания В. Путиным модели «федерализма с сильным центром») с весьма слабыми позициями.

Однако именно начатое В. Путиным построение нового федерализма весьма благоприятно для укрепления центра и в огромной образовательной системе. Общее отношение к центру на местах объективно начинает меняться. Федеральное правительство приобретает новые рычаги и «новую харизму», что дает ему новые возможности. Но, видимо, бесспорно, что одно дело растущее стремление местных руководителей «не ссориться с центром» и совершенно другое — реализация федеральной политики и стратегии. Первое все более очевидно, второе пока проблематично.

4. Сегодня имеются нормы законодательства, отражающие полномочия федерального центра в отношении назначения (а) руководителя регионального органа управления образованием и (б) ректора вуза. Эти полномочия невелики (согласование), но и они фактически не работают. По сути пока имеет место бездействие центра в этих вопросах.

Скажем, до сих пор, несмотря на многие известные факты неадекватного руководства в вузовской системе, что отражалось в материалах разных структур, например МАПа и Счетной палаты, не было ни одного широко известного и публичного освобождения ректора от должности.

Равным образом для глав ряда регионов вопрос о необходимости согласования назначаемого руководителя отраслевого органа с центром просто, видимо, неизвестен либо сведен к незначимой формальности, фикции. Губернатор назначает и снимает руководителя регионального управления образованием исключительно по собственному усмотрению.

Все это может лишь закреплять системную ситуацию сепаратизма разных уровней.

5. Основная и самая общая проблема реализации образовательной реформы состоит в следующем: как обеспечить «федеральное присутствие» при реформировании децентрализованной образовательной системы?

Очевидно, что реформа не может реализовываться, если никак не используется инструмент работы с кадрами. Пока же он у нас практически не используется.

Международный опыт образовательного реформирования (который обобщил знаменитый Майкл Фуллан) говорит, что у федеральной власти здесь помимо кадрового рычага имеются в принципе следующие ресурсы:

1) политический;
2) экономический;
3) сертификационный.

Удивительным образом все эти инструменты в российской образовательной реформе пока практически не задействованы.

5.1. Основным субъектом общегосударственной политики де-юре и де-факто является Президент Российской Федерации. Однако в основном рабочем органе президентской власти, в Администрации Президента, до сих пор нет ни подразделения (отдел,

управление), ни даже хотя бы одного человека (!), основным направлением работы которого было бы образование и/или, более конкретно, вопросы реформирования образования в стране.

Примечание.

Этот факт поистине удивителен, учитывая масштабы системы — в нее непосредственно вовлечено 20 млн школьников, 5 млн студентов вузов и техникумов, 5 млн работников и плюс к тому около 15 млн семей (родители, дедушки, бабушки, для которых вопрос образования детей является одним из важнейших жизненных вопросов). В.В. Путин правильно отметил, что не менее четверти и даже трети населения страны — до 40—50 млн человек — теснейшим образом связано с системой образования. Система образования имеет не только объективное общенациональное значение (воспроизводство культуры, ценностей, кадров и т.п.), но и весомое политическое, в первую очередь просто из-за своей масштабности.

Другой признак «президентского отсутствия» в реформе образовательной системы виден в следующем. Введенный В.В. Путиным институт полномочных представителей Президента в федеральных округах, созданный именно для интеграции процессов в стране и преодоления различных центробежных явлений, пока никак не включает в объем своей работы вопросы образования.

Также весьма важно, что попытки конструктивного президентского вмешательства в образовательную сферу, совершаемые в предшествующую президентуру Б.Н. Ельцина, оказывались крайне неэффективными — от пресловутого Указа № 1 (1991) до Указа о попечительских советах школ (1999). В системе образования живет память об этих «декоративных» указах, что объективно не является полезным действующим фактором, ибо подсознательно подводит людей к мысли о том, что президентский указ, будучи применен в области образования, оказывается нерабочим инструментом.

Однако «новая харизма» президентуры В.В. Путина могла бы стать исключительно сильным и конструктивным инструментом в деле развития образования. Пример — выступление В.В. Путина 1 сентября 2000 г. в Самарской области привело к пусть временами

и дискутируемой, но бесспорно реальной общесистемной подвижке, а именно: в подавляющее большинство российских сельских школ (около 40 000) действительно были поставлены современные персональные компьютеры.

5.2. Рычаг экономический также практически никак не используется в качестве инструмента федеральной образовательной политики и фактора проведения реформы образования.

Трансферты из федерального бюджета, которые осуществляет центральная власть и в которых на деле сидит «образовательная составляющая», носят совершенно обезличенный и нецелевой характер. То же самое в значительной мере относится и к механизму финансирования образовательных учреждений федеральной принадлежности (вузы, техникумы и др.). Активен ли регион (или вуз) в реализации федеральной образовательной реформы или пассивен, а может, даже саботирует ее — это обстоятельство никак не отражается на механизмах и объемах его фактического финансирования из федерального бюджета.

Средства же Федеральной программы развития образования (до 2 млрд руб. в год) являются просто каплей в море, составляя менее 1% консолидированного бюджета системы. Кроме того, существующие законодательные нормы жестких межбюджетных разграничений препятствуют эффективному использованию даже этих микроскопических средств.

5.3. Все вышесказанное относится и к ресурсу сертификационному. До сих пор не создана федеральная служба контроля качества образования, способная в принципе немало сделать во введении новых параметров оценки результативности работы образовательных учреждений и их совокупных систем (например, региональных). До сих пор все процедуры аттестации и аккредитации вузов и школ абсолютно индифферентны к реальным продвижениям (или торможениям) учебных заведений по тем или иным конкретным направлениям модернизации образования. Во множестве регионов царит во многом незаконная практика при аттестации муниципальных и региональных учебных заведений. И так далее.

5.4. Законодательная работа**.** Скажем лишь одно**:** до сих пор руководство профильным образовательным комитетом Госдумы принадлежит левым политическим силам (председатель комите-

та — фракция КПРФ, наиболее авторитетный и деятельный зампредседателя — Аграрная депутатская группа), находящимся то в более явной, то в более скрытой оппозиции к принятым направлениям реформирования образования.

6. Выводы. Применительно к описанной ситуации становится даже удивительным — а как же тогда вообще удалось сформировать и утвердить нынешнюю концепцию реформы? Разумеется, у реформы есть свое ядро и свои поддерживающие субъекты. К ним принадлежат:

во-первых, федеральный министр, имеющий поддержку вице-премьера (Матвиенко);

во-вторых, до некоторой степени либерально ориентированные экономические фигуры в Правительстве (Греф, Дмитриев и др.);

в-третьих, включившиеся в образовательный контекст представители некоммунистических сил в Думе (Хакамада как вице-спикер, курирующий образование; депутаты от «Яблока», «Отечества», СПС);

в-четвертых, высококвалифицированное экспертное сообщество, которое удалось в значительной мере консолидировать на базе Высшей школы экономики;

в-пятых, преобладающая часть прессы и иных СМИ, для которых ряд позиций из повестки дня реформы (единый экзамен, разгрузка школьников, компьютеризация образования, констатация низкого качества российского образования, падение уровня здоровья детей и молодежи, подушевое финансирование и т.д.) есть просто выражение здравого смысла.

Однако того, что оказалось достаточным на фазе выработки и утверждения концепции реформы, очевидным образом будет недостаточно при ее реализации.

Федеральная власть (президентская, правительственная, думская, ведомственная) пока не задействовала практически никаких системных инструментов собственно реализации образовательной реформы — политических, экономических, сертификационных, кадровых и др.

Главным из этого представляется на сегодня именно политический ресурс. Необходимы конкретные шаги (организационные, идеологические, институциональные) на уровне Администрации

Президента и лично Президента и далее Правительства в целом, которые обеспечили бы решение главного вопроса реализации реформы, а именно обеспечения федерального присутствия в деле реформы общенациональной системы образования.

Все сказанное было бы совершенно неправильно понято, будучи обобщено как критика нынешнего федерального министерства. Все ровно наоборот — в существующей ситуации стало очевидным, что реформа образовательной отрасли невозможна силами только отраслевого ведомства.

Уже начинают раздаваться голоса о том, что федеральное министерство должно быть уподоблено Росакадемии образования, т.е. выступать в качестве некоего абстрактного «штаба отрасли», не обладая никакими управленческими, кадровыми, экономическими полномочиями. При всей гротескности подобных суждений они, в некоторой превращенной форме, фиксируют парадоксальную пока ситуацию федерального ведомства — не обладая почти реальными управленческими рычагами, оно тем не менее оказывается «крайним» и несет ответственность за положение дел в образовании в стране в целом. А потому ведомство нуждается не в критике (чего и так хватает) и даже не в коррекции и дополнительной настройке (что отчасти необходимо), сколько в самой энергичной и предметной инструментальной политической поддержке. Эта поддержка возможна только с уровня президентской Администрации и, далее, со стороны института полномочных представителей Президента.

К вопросу об управлении модернизацией образования[1]

Введение

Период 2000—2001 гг. можно считать для российской образовательной реформы периодом подготовительным. Точнее — необходимым для реформы периодом идеологическим и политическим. Несколько парламентских слушаний 2000—2001 гг., план действий Правительства на 2000—2001 гг., Госсовет РФ и, наконец, заседание Правительства 25 октября 2001 г. — все это дает основу утверждать, что идеология реформы сложилась и устояла и теперь она должна реализовываться.

Конечно, этот первый этап еще не завершен. Ряд позиций до сих пор не получил необходимого законодательного оформления (так, пока не приняты важнейшие акты о государственном стандарте общего образования, о переходе на нормативное подушевое финансирование образовательных учреждений, о повышении многообразия организационно-правовых форм учебных заведений, о ГИФО и др.). Более того, дискуссия по этим вопросам пока еще не ушла из политической и идеологической плоскости. Но ясно, что сейчас, скажем, после октябрьского (2001 г.) заседания Правительства, начинается новый этап реформы.

Однако опыт прошедшего периода модернизации образования ясно показал: в такой сложной, широкой и многоуровневой системе, как образовательная, принятия того или иного федерального нормативного документа (закон, постановление Правительства) далеко недостаточно для того, чтобы необходимые изменения действительно состоялись на практике, чтобы они дошли непосредственно до школы и вуза, до учителя и преподавателя.

Поэтому, на наш взгляд, главную определяющую черту периода 2002—2004 гг. следует понимать как технологическую и реализационную. Если прошедший период 2000—2001 гг. явился фазой концептуальной и политической (требовалось прийти к политическим решениям и фактически выработать и принять на высшем государственном уровне общую концепцию модернизации образования), то начинающийся период 2002—2004 гг. должен стать фазой выработки и реализации технологических механизмов обновления отрасли, причем позитивные результаты нововведений должны дойти до каждой школы и каждого вуза, до руководителей учебных заведений, обучающихся и их родителей, до общества в целом. Это, собственно, и есть трудный и долгий реализационный этап реформы.

Основные задачи в управлении реформированием образования

1. Необходимость усиления общественной поддержки реформы

1.1. Создание в обществе настроения необходимости срочных изменений

Например, применительно к теме ЕГЭ подобная работа была во многом проведена во второй половине 2000 — первой половине

[1] Памятная записка от 3 декабря 2001 г., поданная министру образования РФ В.М. Филиппову.

В основу данной записки отчасти положены материалы российско-британского семинара «Управление образовательной реформой» (29—30 октября 2001 г., Москва), организаторами которого являлись Министерство образования РФ, Британский Совет, Национальный фонд подготовки кадров, Институт «Открытое общество». В работе семинара самое активное участие принимали Майкл Барбер — советник премьер-министра Великобритании (ранее являвшийся главным советником министра образования и занятости Великобритании и фактическим лидером образовательной реформы Великобритании конца 1990-х годов; получил почетное прозвище «Мистер Реформа») и Робин Александер — профессор Кембриджского университета, известный специалист в области сравнительных международных образовательных исследований.

Материалы семинара дали основу для осмысления важных составляющих такого сложного процесса, каким является управление образовательной реформой. При этом данная записка отнюдь не ставит своей целью лишь изложение основного содержания названного семинара; вопросы управления реформой обсуждаются применительно к непосредственной специфике ситуации образовательной реформы в современной России.

2001 г. массированной критикой порочности существующей системы приема в вузы. В отношении других направлений реформы подобная работа была явно недостаточной. Например, пока еще недостаточно ведется критическая PR-работа по следующим направлениям:

— критика перегруженности и несовременности содержания школьного образования, устарелых технологий учебного процесса;

— критика сметного построения бюджетов учебных заведений (как школ, так и вузов; как по бюджетным, так и по внебюджетным средствам);

— критика сегодняшнего положения дел в системе сельских школ;

— критика существующей системы оплаты труда (не только объемов, но и самой системы) учителей и других работников образования;

— критика обезличенной и неэффективной модели финансирования образовательных учреждений, всех экономических механизмов, действующих в системе образования;

— критика сложившихся механизмов аттестации и аккредитации школ и вузов, аттестации педкадров;

— критика нарушения законодательства в образовании, в первую очередь со стороны региональных и местных властей (что фактически грозит привести к потере управляемости системой российского образования в целом), а также несоответствия ряда действий, совершающихся региональными и местными властями, духу и конкретным направлениям модернизации образования.

Разумеется, «критический PR» — инструмент обоюдоострый. Логически ясно, что если реформа инициируется и ведется федеральной властью, то он не должен работать на ее дискредитацию. Однако без широкого обоснования необходимости того или иного серьезного изменения очень трудно будет его вводить и широко реализовывать.

1.2. Информационное (статистика, социология, мониторинг) обеспечение управления реформой

Каждое из направлений реформы должно быть обеспечено ясными количественными показателями, например:

— показатели, относящиеся к сегодняшнему положению дел: во-первых, объективные, во-вторых, активно предъявляемые общественному мнению и отражающие его, в том числе ясные социологические;

— показатели, планируемые к мониторингу при реализации того или иного направления; с самого начала реализации того или иного направления реформы следует закладывать показатели, показывающие динамику важных параметров[2].

Для прогнозирования и раскручивания траектории успешного развития изменений должна существовать постоянная возможность оценивать получаемые результаты. Нужны текущая оценка результатов в виде обратной связи и совершенствование деятельности на этой основе.

1.3. Сопровождение реформы

Важным аспектом сопровождения реформы — в разрезе общественного сознания — является необходимость убеждения людей в достижимости успеха при помощи всех доступных средств. Для этого можно использовать подкрепление фактами, сравнительными данными, опытом успешных школ, примерами самостоятельного внедрения инициатив, результатами «демонстрационных проектов» и успешных экспериментов. Тезис: «Если хочешь планировать изменения и улучшения на долгосрочную перспективу, то показывать свидетельства успеха необходимо уже сейчас».

Вопросы целевого финансирования проектов, отвечающих главным направлениям реформирования, также важны для правильного понимания общественным сознанием.

При этом важно аргументированно представлять для общества:

— издержки переходного периода;

---

[2] Например:

- рост числа студентов из отдаленных регионов, поступающих в центральные вузы;
- рост суммы внебюджетных средств, привлеченных в школы того или иного региона за счет налаживания законного оказания платных дополнительных услуг;
- повышение качества подготовленности учеников после введения профильных старших классов;
- улучшение здоровья школьников после проведения мер по разгрузке и после серьезного увеличения объема физкультуры и двигательных занятий и т.д.

— расходы на переподготовку кадров и на привлечение новых кадров;

— расходы на экспериментальную обкатку тех или иных направлений реформы;

— вознаграждение успешных субъектов реформы (школ, вузов, регионов, директоров, ректоров, педагогов и др.).

Основной тезис: «Высокая поддержка при высоких требованиях».

Кроме того, важна реальная, содержательная, а также на уровне поворота в общественном мнении *ориентация на реформу ряда действующих в образовании номинаций* («Учитель года», «Лидеры образования», «Школа года» и пр.).

2. Центральный вопрос: создание инфрастуктуры внедрения изменений

По каждому из направлений реформы следует построить организационную схему субъектов, участвующих в задаче: например, федеральное министерство (замминистра, департамент/управление) — содействующие федеральные образовательные структуры и организации — региональный орган управления /вице-губернатор — содействующие региональные образовательные организации (вузы, ИПК и пр.) — муниципальные органы — директора школ и т.д. Каждое из звеньев и каждый из стыков схемы должны быть продуманы на предмет обеспечения:

— информацией;

— нормативными актами;

— финансовыми средствами;

— формами коммуникации;

— отчетностью;

— извлечением информации для мониторинга и пр.

Всюду должны быть предусмотрены механизмы обратной связи.

На каждом из уровней управления должно быть конкретное лицо (начальник или первый заместитель начальника соответствующего звена), непосредственно занимающееся реформой.

Контакты данного лица с федеральным центром реформы должны быть устойчивыми и частыми.

Дополнительный аспект. При реформе школьного образования очень важным является установление прямых связей между федеральным органом управления и относительно большим числом конкретных школ (их может быть от нескольких сотен до нескольких тысяч). Проблема построения такой связи является общей практически для всех стран с большой школьной системой (Англия, США, Китай и др.). Необходимо выведение «авангардных школ» («школ-маяков», в которых обкатываются основные направления реформы) непосредственно на коммуникацию с федеральным уровнем управления. В противном случае есть реальная опасность, особенно для большой страны, что основные идеи и методы реформы, планируемые в центре, будут просто «потеряны по длинной дороге» (федеральный центр — регион — город — район и пр.). Необходима все большая передача отдельных полномочий школам при условии изменения качества школьного руководства. Необходимы последовательные вложения в программы развития школьного лидерства (федеральные и региональные номинации и проекты формата «директор школы» и т.п.).

3. Кадры реформы

На сегодня большинство региональных и муниципальных руководителей образования, а также значительная часть директорского, ректорского и учительско-преподавательского корпуса в слабой мере информированы о сущности и основных направлениях модернизации образования, в значительной мере не согласны с ней (точнее, с тем представлением о реформе, которое у людей имеется) и поэтому в значительной мере намеренно или по инерции, подсознательно противодействует реформе. Пример «ректоры против ЕГЭ» является достаточно ярким и далеко не единственным.

На эту фактическую ситуацию — отношение к реформе и нередко противодействие реформе — накладываются три очень важных фактора.

Во-первых, тенденции сепаратизма в системе образования весьма реальны; почти 10-летнее бездействие федеральной влас-

ти в образовании в ельцинскую эпоху (и высшей государственной власти, и отраслевой) породило соответствующую ситуацию, которую сейчас крайне трудно будет переломить и которой сумели воспользоваться «региональные бароны», приобретшие на своих территориях (в своих вузах) возможности фактически бесконтрольной деятельности, нередко сопровождающейся почти демонстративным неисполнением федерального законодательства. Об этом можно много спорить, но факт остается фактом — в сфере образования федеральная власть подошла к 2000 г. (начало выстраивания В. Путиным модели «федерализма с сильным центром») с весьма слабыми позициями.

Однако, во-вторых, именно начатое В. Путиным построение нового федерализма весьма благоприятно для укрепления центра и в огромной образовательной системе. Общее отношение к центру на местах объективно начинает меняться. Федеральное правительство приобретает новые рычаги и «новую харизму», что дает ему новые возможности. Но, видимо, бесспорно, что одно дело растущее стремление местных руководителей «не ссориться с центром» и совершенно другое — реализация федеральной политики и стратегии. Первое все более очевидно, второе пока проблематично.

В-третьих, все более сильно проявляются проблемы, связанные с физическим и моральным старением образовательных кадров. По своему возрасту и идейному складу подавляющее большинство руководителей, вплоть до уровня директора школы, — это «люди уходящей эпохи». Что несет в себе печальный парадокс, ибо именно эти люди, собственно образователи, по идее и по логике исторического процесса должны закладывать основы будущего.

И в этой сложнейшей ситуации пока фактически нет никаких действенных механизмов собственно работы с кадрами. Но всякая реформа, инициированная государственной властью, не имеет шансов на успех, если не сможет задействовать ресурс управления кадрами.

Представляется, что здесь, на данном шаге реформы, ключевым пунктом является как минимум введение в действие норм законодательства, отражающих полномочия федерального центра в отношении назначения руководителя регионального органа управления образованием и ректора вуза. Эти полномочия невелики (согласование), но и они могут быть развернуты и продемонстрированы. Фактически же пока имеет место бездействие центра в этих вопросах. Скажем, до сих пор, несмотря на многие известные факты неадекватного руководства в вузовской системе (что отражалось в материалах разных структур, например, МАПа и Счетной палаты), не было ни одного широко известного и публичного освобождения ректора от должности; равным образом для глав ряда регионов вопрос о необходимости согласования назначаемого руководителя отраслевого органа с центром просто, видимо, неизвестен либо сведен к незначимой формальности. Все это может лишь закреплять системную ситуацию сепаратизма разных уровней.

Кроме того, необходимо резкое увеличение численности людей, вовлеченных в реформу, работающих на нее и поддерживающих ее. Для этого надо продумать и создать соответствующие организационные формы, механизмы, номинации и пр. Например, представляется необходимым создание региональных и муниципальных государственно-общественных советов, ассоциаций, клубов по модернизации образования с конкретными задачами деятельности (эти структуры должны иметь выраженную государственную и статусную составляющую, быть статусными, привлекательными в отношении открытия перспектив карьерного роста участников; к их работе целесообразно привлекать и относительно молодые кадры и т.п.).

Фактически в образовательной среде должно формироваться такое отношение, что подобные структуры, пусть во многом на неформальных основаниях, являются источниками управленческого резерва. Для подобных структур также важен аспект инициирования и финансирования соответствующих конкретных реальных проектов по модернизации образования (от школьного до регионального, межрегионального и федерального уровней).

Модельным и во многом ключевым для реформы вопросом здесь может явиться, например, следующий: каким должен быть управленческий механизм, резко повышающий вероятность того, что на должность завгороно и/или директора школы в городе N будет назначен относительно молодой и компетентный кадр,

внутренне близкий идеологии реформы и готовый практически ее продвигать?

4. Необходимость в изменениях формы нормативных актов и работы аппарата Минобразования по реформе

К настоящему времени все более и более проявляется одно принципиальное обстоятельство — вся сложившаяся система функционирования отрасли и управления ею в малой мере готова к реализации серьезных и системных модернизационных мероприятий. Это, в частности, в значительной степени касается и способов подготовки и реализации актов Минобразования (и даже самих их форматов), и готовящихся министерством проектов актов Правительства. Так, принятие постановления Правительства нередко ощущается ответственными сотрудниками министерства как ситуация, когда «вопрос решен», «дело сделано». Это до некоторой степени было оправданно на подготовительной, политической фазе реформы, когда речь шла о принятии именно политических решений. Но на реализационной фазе, очевидно, все должно меняться ровно наоборот — принятие постановления правительства должно означать только самое начало работы министерства.

В связи со сказанным выше очевидна необходимость серьезной перестройки работы федерального министерства, в частности изменения самих форматов готовящихся министерских документов и проектов правительственных актов в сфере образования. Необходимо практически в каждом проекте серьезного документа, вводящего то или иное решение по модернизации (разумеется, с учетом его специфики), предусматривать с самого начала систему реализационных мероприятий, в частности включающих в себя объемную деятельность по:

• управленческому обеспечению сквозной реализации решения, включая определение этапности работ, уровней их реализации, отчетности, персональной ответственности и т.п.;

• переподготовке кадров (региональные и муниципальные управленцы, ректоры вузов, директора школ, учителя и др.);

• разработке, тиражированию и доставке до пользователей необходимой методической, инструктивной и другой документации;

• экспертному, консультативному, информационному, методическому сопровождению реализации решения;

• информированию и разъяснению содержательных позиций данного решения профессиональным сообществам и широкой общественности;

• финансированию всей совокупности реализационных и иных сопутствующих мероприятий.

Успех модернизации образования в огромной мере зависит от аппарата Минобразования. В частности, представляется насущно необходимым следующее:

1) жесткая стратегическая (политическая) ориентация всех структур и руководящих кадров министерства (заместители министра, руководители департаментов и управлений) на общий процесс модернизации — на его идеологию и конкретные направления. В этой связи представляются вряд ли полезными и вообще вряд ли допустимыми такая организация и такое понимание внутриминистерской ситуации, когда один зам и одно управление — на реформе системы, а остальные — на обеспечении функционирования системы (подобные интерпретации ситуации широко бытовали в умах министерских работников во второй половине 2000 — первой половине 2001 г.). В условиях системной модернизации отрасли, требуемой Президентом РФ и Правительством РФ, все руководящие кадры и структуры министерства должны работать на модернизацию.

Аппарат управления отрасли очень часто инертен к реформам отрасли (это общая черта аппарата во многих странах). Поэтому нередко у реформаторов в разных странах и в разных отраслях инстинктивно возникает альтернативная установка — осуществлять реформу силами «параллельно выстраиваемого» аппарата. Примеры успеха в реализации подобной установки крайне редки. Следует со всей определенностью сказать, особенно в условиях размеров России и растущего веса и авторитета центральной власти (В.В. Путин, Правительство РФ), что делать реформу «в стороне от центрального аппарата», делать ее «на коленке» и силами различ-

ных экспертных групп, не имеющих ясного статуса и не обладающих административными рычагами, полностью бесперспективно;

2) то же самое можно отнести и к деятельности центральных научных структур, подведомственных министерству (например, НИИ общего образования, АППКРО и пр.). Деятельность подобных организаций должна планироваться, управляться и оцениваться в первую очередь по их «работе на модернизацию». Здесь следует в полной мере использовать финансовые, административные, кадровые и иные механизмы управления и влияния министерства;

3) наконец, то же самое следует отметить и в отношении НИР, исполняемых по поручению и за счет средств министерства. Здесь насущно необходимо:

а) сосредоточение основного объема НИР на обеспечении основных направлений модернизации;

б) преодоление разнотемья и мелкотемья, сокращение общего числа исполняемых НИР, их дублирования (при соответствующем увеличении объемов финансирования приоритетных проектов);

в) «содержательное ужесточение» технических заданий, механизмов отчетности и приемки работ в отношении исполняемых НИР;

г) требование резкого усиления прикладного, внедренческого компонента всех НИР, что вполне будет соответствовать главной черте наступившего этапа модернизации («реализационная фаза»).

Приложение. Отдельный пример

Рассмотрим в качестве примера одно из направлений повестки дня реформы — привлечение школами внебюджетных средств для оплаты дополнительных образовательных услуг.

Политическая основа направления ясна — помимо упоминания о важности вопроса в послании Президента Федеральному Собранию (апрель 2001 г.) эта тема вошла в качестве отдельного пункта в комплекс поручений Президента РФ Правительству РФ от 14 октября 2001 г.

К настоящему времени имеется достаточная (и относительно удовлетворительная) нормативная основа для реализации направления — постановление Правительства РФ от 5 июля 2001 г., развивающее соответствующие нормы Закона «Об образовании».

Вместе с тем реальная управленческая составляющая реализации данного направления представлена крайне слабо. Так, в упомянутом постановлении Правительства имеется всего один «поручeнческий» пункт, где Министерству образования предписывается разработать примерный договор по оказанию различными субъектами платных образовательных услуг. И все.

Предположим, этот пункт выполнен, форма примерного договора (договоров) утверждена. Формально, министерство может успешно отчитаться. Но совершенно очевидно, что в реальности от этого мало что изменится. Политическая, стратегическая задача — развернуть ряд механизмов, содействующих заметному росту привлекаемых внебюджетных средств (а также активизация иных полезных сопутствующих вещей, например, рост общественного участия в управлении внебюджетными средствами в школе и др.) — на деле почти не будет решаться. Все останется как есть или станет еще хуже. Ясно, что данная ситуация никак не отвечает духу и требованиям именно *реализационного* этапа реформы.

Факт

14 ноября 2001 г. пресс-служба губернатора Ханты-Мансийского АО сообщила:

«Правительством автономного округа утверждена «Методика формирования стоимости платных услуг, оказываемых образовательными учреждениями по Ханты-Мансийскому автономному округу». Настоящая методика разработана в целях обеспечения доступности профессионального образования, социальной защищенности студентов, повышения качества образовательных услуг и носит обязательный характер для образовательных учреждений, финансируемых из окружного бюджета, и рекомендательный — для образовательных учреждений, финансируемых из федерального, местных бюджетов, и негосударственных образовательных учреждений. Этот документ включает в себя кроме общих положений разделы «Формирование стоимости платных образовательных услуг», «Расчет стоимости платной услуги в образовательных учреждениях» с разъяснениями».

Совершенно ясно, что это — антиконституционное дело, когда регион пытается вмешиваться собственными актами в то, что является сугубо предметом Российской Федерации (а именно гражданские правоотношения). Поскольку вопросы договорных взаимоотношений школы и потребителя образовательных услуг относятся к сфере гражданского права, то они не могут регулироваться различного рода региональными Правилами оказания платных дополнительных образовательных услуг, ибо согласно Конституции РФ (ст. 71) гражданско-правовое законодательство относится к ведению Российской Федерации и, следовательно, гражданско-правовое регулирование данного вида услуг актами субъекта Федерации является неконституционным (см. материалы к коллегии МАП РФ, 24 ноября 1999 г.). Кроме того, очевидны явно «антиреформенные» характер данного документа и действия региональной власти.

Конкретно п. 18 постановления Правительства РФ от 5 июля 2001 г. № 505

«Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг в сфере дошкольного и общего образования» ясно говорит: «...Стоимость оказываемых образовательных услуг в договоре определяется по соглашению между исполнителем и потребителем». Поскольку соответствующие договоры однозначно являются по своей гражданско-правовой природе договорами о возмездном оказании услуг, то в соответствии с ГК РФ цена на них также должна определяться только соглашением сторон.

Столь же очевидно, что подобные шаги (нормирование или «формирование» цены сверху) на деле могут только вызвать обратный эффект, а именно отчуждение внебюджетных средств от образовательных учреждений.

Что же нужно сделать в управленческой плоскости, чтобы на деле начать широкую реализацию данного направления? Представляется необходимым как минимум следующее (список, очевидно, не исчерпывающий):

1. Провести серию рабочих совещаний с руководителями органов управления субъектов РФ по данному вопросу, где зафиксировать:

— политическую волю и «политическую линию» по данному вопросу (например, что законное привлечение школами внебюджетных денег нужно не стыдливо скрывать или, тем более, административно «прижимать», но сильно поддерживать и т.п.);

— проинформировать руководителей об основных содержательных особенностях и путях решения данных вопросов в конкретных условиях общеобразовательной школы;

— предложить полезный инструктивно-методический материал;

— установить формы отчетности регионов по данному пункту (например, собрать дифференцированную статистику объемов привлекаемых внебюджетных средств; потребовать аналогичную статистику через некий отчетный период, например год, по данному показателю, который, если направление на деле реализуется, должен расти, и т.д.);

— предложить систему моральных и материальных поощрительных инструментов (по отношению к школам и их руководителям, активно реализующим это направление модернизации);

— предложить и затребовать от регионов систему работы по развитию данного направления.

2. Разработать различные инструктивные и методические материалы по вопросу (ориентированные на практическое использование директорами школ, главными бухгалтерами и пр.). Продумать систему их распространения (например, в профессиональной прессе, в региональных рассылках и т.д., вплоть до федеральной рассылки в школы).

3. Разработать и реализовать систему подготовки и переподготовки кадров по данному направлению на федеральном уровне, затребовать от регионов реализации соответствующих мер на региональном и на муниципальном уровнях. Задействовать всю совокупность институтов повышения квалификации (региональных центров развития образования).

4. Содействовать расширению общественной дискуссии по вопросу. Включить данный вопрос в число важнейших, обсуждаемых и анализируемых в различных государственных и государственно-общественных образовательных управленческих структурах. Вести соответствующую PR-кампанию.

5. Определить систему финансирования всех запланированных мероприятий. Составить план реализации данной программы, со сроками, ответственными, затратами и пр.

6. Вести постоянный мониторинг движения по направлению (сколько школ в России в целом и в региональном разрезе вовлекается в данную работу; каков рост суммарных цифр внебюджетных средств; сколько директоров и главных бухгалтеров школ прошло переподготовку и пр.). Предположим, если министерство докладывает обществу и Правительству: «На начало 2002 г. объем внебюджетных средств, привлекаемых за год школами России, составлял 5,4 млрд руб., а через год в результате реализации постановления и принятых министерством мер составил 6,8 млрд руб.», то это будет убедительный для всех результат.

7. Запланировать и начать работу по подготовке предложений, касающихся дальнейшего совершенствования нормативной базы по вопросу (от подготовки приказов Минобразования и изменений к принятому — и в ряде пунктов не вполне удовлетворительному — постановлению Правительства до подготовки законодательных поправок в Закон «Об образовании»).

Заключение. Некоторые предложения

В связи со всем вышесказанным представляется необходимым как минимум следующее:

1. Подготовка и принятие внутриминистерского акта (приказ или распоряжение министра) «О задачах структур Минобразования на этапе начала широкой реализации модернизации российского образования», в котором, в частности, надо определить:

— новые требования к подготовке документов по модернизации образования (см. выше, раздел 4 настоящей записки);

— новые требования к организуемым и заказываемым НИР[3];

— существенно повышенные требования к аспекту мониторинга всех составляющих процесса модернизации образования (вероятно, здесь может потребоваться создание отдельной структуры внутри Минобразования).

[3] Это особенно актуально сейчас, когда кончается календарный год и составляются планы НИР на предстоящий 2002 г.

2. Довести до сведения всех заместителей министра и начальников управлений, всех сотрудников Министерства, идеологию и характер нового этапа модернизации.

3. Разработка широкой системы мероприятий министерства с руководителями региональных управлений образования, с ректорами вузов и др. Расширение задач управления региональной политики. Установление новых форм обратной связи и отчетности всех звеньев системы образования с центральным министерством.

4. Следует рассмотреть идею бесплатной рассылки в регионы, муниципалитеты, вузы и школы ежемесячного или ежеквартального специального периодического выпуска министерства (по форме подобного «Вестнику образования», общим тиражом порядка 75 000 экз., общая стоимость такого проекта в ежемесячном варианте — всего примерно 15—20 млн руб. в год), в котором систематически давалась бы основная информация по ходу о мероприятиях, по конкретным позициям модернизации образования.

Вообще, в серьезном расширении нуждается вся система PR-работы по модернизации образования.

5. Подготовка примерных положений о региональных (межрегиональных, муниципальных, межвузовских и пр.) советах по модернизации образования. Создание сети подобных советов.

6. Подготовка и принятие документа, определяющего новые задачи всей системы повышения квалификации и переподготовки работников образования в условиях широкой модернизации отрасли.

Отдельно, вероятно, следует рассмотреть некоторые частные вопросы:

— о практической «реанимации» действующей законодательной нормы о том, что руководитель органа управления образованием субъекта Федерации может назначаться на должность только по согласованию с руководителем министерства (здесь необходимо продумать механизм такого согласования, собеседование с кандидатом, принципиальную возможность такого момента, как отзыв согласующей подписи по отношению к уже назначенному руководителю и др.);

— практически не поднимается даже сам вопрос о возможности использования института полномочных представителей Пре-

зидента в федеральных округах для реализации на местах федеральной образовательной политики и тем самым для укрепления управленческой вертикали в образовании в стране, что само по себе является архиважной проблемой;

— об экспертном сопровождении реформы (например, давно назрел вопрос об экспертном сопровождении деятельности координационного совета министерства по модернизации; в частности, в этой связи нуждается в перестройке схема работы Экспертно-аналитического центра НФПК; вообще до сих пор не определены соотношения в работе экспертных и проектных «структур реформы» — ЭАЦ НФПК, ГУ—ВШЭ и др. — и соответствующих структур министерства, и эти неясности зачастую порождают ряд проблем и снижают общую эффективность работы).

Выводы

Итак, на наступившем реализационном этапе решающее значение будут иметь следующие ключевые вопросы, тесно связанные между собой:

1) информация о реформе и мониторинг реформы;
2) общественное отношение к реформе;
3) инфраструктура реализации реформы;
4) вертикаль реформы;
5) кадры реформы.

Образование: Итоги года, или Об утраченном слове[1]

Главный итог 2001 г. является двояким: с одной стороны, реформа образования, казалось бы, уцелела по существу — сохранился ряд важных позиций по ЕГЭ, ГИФО, нормативное финансирование и возможность изменения статуса школ и вузов («учреждение — неучреждение»), пройдя дебаты парламентских слушаний (весна), Госсовета (лето) и Правительства (осень). С другой стороны, СДАЛИ СЛОВО. Реформу назвали модернизацией.

Некоторые реформаторы (или они теперь уже «модернизаторы»?) считают, что не в словах суть. Но это несколько поверхностная точка зрения, СЛОВО исключительно важно. Аргументация против слова «реформа» известна — «народу надоели реформы», «реформы ассоциируются с Гайдаром и Чубайсом» и т.п. Вся эта аргументация, конечно, несерьезна. Она на деле говорит лишь об одном — что слово «реформа» не нравится тем, кто приводит такую аргументацию.

Сейчас слово «реформа» все более активно входит в российский политический и бытовой дискурс — начата пенсионная реформа (а не «модернизация» пенсионной системы), ускоряется судебная реформа, в Москве начат эксперимент по реформе жилищно-коммунальной сферы, в новогоднюю ночь по телевизору высокопоставленные чиновники из МПС поют позитивные и полные чувства уверенного достоинства куплеты про реформу транспорта, а Правительство и Президент настоятельно говорят про необходимость военной реформы. Так что в действительности с этим словом нет особых проблем.

В сущности М. Касьянов летом 2001 г. об этом высказался очень определенно. Он обронил: «Мы, т.е. правительство, будем делать несколько приоритетных реформ — судебную, пенсионную, воен-

[1] См.: в интернете на сайте «Школьная реформа». 3 января 2002 г. (www.mschools.ru).

ную и т.д. Мы будем их продвигать и в них вкладываться ресурсно. Вы, г-да образователи, хотите войти в эту обойму приоритетных реформ или нет?»

Но образователи, уступив левой риторике, де-факто ответили «нет». Они СДАЛИ СЛОВО.

И тогда суть позиции Касьянова, как видно, свелась к простому — «вольному воля, спасенному — рай».

И это не невинно. И не без последствий. За подобной сдачей слова стоит большая идеологическая уступка, сдача либеральной идеологии. И если эта идеология не сдана полностью (пока?), то очевидно, что позиции ее как минимум поколеблены. И это серьезно. Ибо либеральная идеология в данном случае не есть самоценность, а есть единственное основание для реальной реформы (если угодно — реальной модернизации) образования. Ибо наша система образования лежит на столь далеком левом краю общественного спектра, что всякий серьезный импульс к ее изменению должен быть ориентирован вправо. Либо в России будет либеральная образовательная реформа, либо не будет никакой.

При этом либеральная идеология, приложенная к сфере образования и ее основным проблемам, выдвигает весьма простые принципы и простую логику.

А именно — рост качества (образования) возможен за счет усиления здоровой конкуренции (на образовательном рынке), и движущей силой этой конкуренции, как и любой иной, является экономический интерес. Все.

Прошедший год ясно показал: главная, коренная проблема отрасли — не в недостатке денег или в слабости политического ресурса. Главная проблема — слабость идеологической позиции.

Последние годы некоторые наши квазилиберальные образовательные СМИ раскручивали тезис: «Ведомство не способно реформировать образование». Но проблема глубже. Ведомство оказалось столь слабо, потому что все последние годы пыталось реформировать отрасль изнутри, ища опоры в самой образовательной отрасли (профсоюзы, представители образовательных структур регионов, «прогрессивное советское — сорри, российское — учительство», педагоги-ученые, ректорский и директорский корпуса и т.п.). Но здесь легко было прийти на грань фактического фиаско. Ибо отрасль ориентирована левым образом. А на левом пути реформа просто невозможна.

Прекрасный пример — известное кремлевское Всероссийское совещание начала 2000 г. Считалось, что там определенные идеи должны получить общественную поддержку. Ну, формально говоря, поддержка была получена. Но то была не общественная, а отраслевая поддержка.

И потому известный тезис надо бы скорректировать так: «Образовательную отрасль невозможно реформировать изнутри». Или еще так: «Чтобы изменить систему образования, надо выйти за пределы этой системы».

И не случайно, и весьма позитивно, что в истекшем году все большую выраженность стали приобретать идеи и установки на привлечение в контекст образовательной реформы внеобразовательных субъектов и структур.

Во-первых, это депутаты и политики. И здесь есть реальные подвижки. Во-вторых, это представители бизнеса, реальной экономики (здесь результаты пока что скромны — это РОСРО на федеральном уровне, некоторые прецеденты в отдельных регионах, например Самара). В-третьих, это попечительское движение, которое имеет шанс набрать обороты. И, наконец, полное отсутствие представительства от непосредственных потребителей всей нашей образовательной деятельности, т.е. от родителей школьников и от студенчества.

Повторяем, очень важно, что в прошедшем году все сильнее — и здесь, кстати, положительную роль сыграл Гражданский форум — начали звучать идеи общественного участия в образовании.

Выход образовательного контекста за рамки образовательной отрасли и образовательная реформа (= либеральная образовательная реформа) суть синонимы. И в этом смысле вполне можно согласиться с тем, что не существует никакой специальной либеральной идеологии, ибо последняя просто равнозначна здравому смыслу.

В чем состоит, спросим, уже достаточно проявившаяся политическая философия Путина и его правительства? Или, что то же самое, почему вокруг нее ломают столько копий и почему она столь трудна для интерпретаций? Или, что то же самое, почему ее

все чаще называют либеральной? Или, что то же самое, почему от нее отмежевался Зюганов и Ко? Ответ один: все дело в том, что это философия здравого смысла.

Накопительная система пенсий, или контрактная армия, или самостоятельная оплата жилья, или консолидация с Америкой в ответ на акции 11 сентября, или снижение налогов на предприятия — все это одно и то же, это не больше (и не меньше) чем здравый смысл.

И главная задача для нашего образования на ближайший год — это привнесение в сферу образования здравого смысла (= реформа = либеральная реформа), в первую очередь из внеобразовательных секторов, в которых и начинает прорастать и расправляться этот здравый смысл: от Президента и Правительства до бизнес-кругов и родительских советов при школах.

...Может, тогда и СЛОВО вернется?

Перспективы образовательной реформы на 2003 год: анализ, прогнозы, надежды[1]

Два с половиной года назад автор этих строк принимал участие в разработке дизайна образовательной реформы (потом, правда, ее переназвали модернизацией, ну да не беда). Затем, по мере сил, в ее реализации. Кое-что уже сделано, и реформаторов за это, как водится, многие ругают. Но еще больше не сделано, и соответствующие упреки можно относить лишь к самим себе. Предложение «Учительской газеты» — поразмышлять под Новый год о состоянии реформы и о ее перспективах — дало автору отличный повод осмыслить ситуацию и вновь вернуться к главным образовательно-политическим вопросам дня и ближайшей перспективы.

Уже сделано (и будет продолжено)

1. ЕГЭ

Два года, посвященных экспериментальной апробации ЕГЭ (2001 и 2002 гг.), показали, что это нововведение вполне исполнимо организационно и технологически; кроме того, оно поддерживается большинством выпускников и их родителей. 2003 г. станет годом полномасштабного эксперимента (планируется уже участие 49 регионов) и годом по сути *предстартовым* для ЕГЭ. В 2004 г. уже надо будет подготовить всю законодательную базу для полного перехода на ЕГЭ.

Какие здесь основные проблемы? Это следующее.

Содержание и качество экзаменационных тестов ЕГЭ вызывает многочисленные и справедливые замечания. Пока что, по преимуществу, это не тесты на то, что ты понял или что ты умеешь, а

[1] См.: в интернете, на сайте «Школьная реформа». 29 декабря 2002 г. (www.mschools.ru).

тесты на то, что ты вызубрил. Я полагаю, что 2003 г. должен стать годом не только оптимизации организационной модели ЕГЭ, но и годом качественного совершенствования экзаменационных материалов. Состоится это или нет? Сказать трудно, не уверен.

К сожалению, пока в разработках по ЕГЭ отсутствует экономический аспект. Де-факто эксперимент идет, по преимуществу за счет федеральных средств, но будет ли это всегда? Вряд ли. А потому уже сейчас необходимы основательные расчеты, из которых будет видна «цена вопроса» — кто платит? за что платит? сколько платит? из каких денег? Эти вопросы надо проработать, в своей основе, как раз в 2003 г. Будет ли это сделано? Будем надеяться.

2. Введение профильного обучения

В 2003 г. будет, во-первых, в основном подготовлено программно-методическое обеспечение для профильных и базовых курсов по 10—11-м классам (в том числе анализ действующих учебников и разработка методических рекомендаций по их использованию в условиях профильного обучения; составление примерных учебных программ по базовым и профильным учебным предметам старшей ступени общего образования). Во-вторых, начнется «узкомасштабный» эксперимент по 9-м классам (предпрофильная подготовка). Эксперимент затронет не более 8—10 регионов и в целом порядка сотни-другой школ. В краткие сроки, в течение учебного года, будут отработаны рекомендации по содержанию и организации предпрофильной подготовки, по приему выпускников в 10-е (профильные) классы и школы, подготовлен проект учебного плана для 9-х и 10—11-х классов. Регионам будет предложена примерная модель региональной программы по переходу на профильное обучение, и в течение 2003 г. регионам предстоит продвинуться — каждому, разумеется, с учетом его специфики — в составлении соответствующих собственных региональных программ.

3. Информатизация школы

Широкое внедрение новых информационных технологий в школу началось уже в 2002 г. по инициативе Президента. На настоящий момент компьютеры и программное обеспечение поставлены практически во все сельские школы, на что было израсходовано около 2 млрд бюджетных средств. В 2003 г. планируется поставить компьютеры в районные и поселковые школы, на что

будет потрачено не менее 3 млрд руб. Я полагаю, что заметно продвинутся дела в создании образовательного софта для школ, а также на финишную прямую выйдет подготовка проекта 3-го займа Всемирного банка, который будет специально нацелен на информатизацию образования (в 2004 г. заем должен быть подписан).

Это важное направление, и здесь следует ожидать реальных подвижек.

4. Стандарт

Я полагаю, что будет все же принят закон о стандарте общего образования. Надеюсь, что в законе удастся сохранить, по сути, новую трактовку стандарта. Имею в виду то, что стандарт будет определен как базовый комплексный государственный документ, определяющий не только требования государства к учителям («что вы должны преподавать») и детям («что с вас спросят»), но и систему требований государства «к самому себе» — его обязательств в отношении к общему образованию. В том числе по обеспечению условий образовательного процесса; также стандарт должен выступить и как принципиальная основа для выхода на нормативное финансирование общего образования.

Тем самым может быть заложена принципиальная основа для завершения целой эпохи «улицы с односторонним движением». Удастся ли это реализовать, в том числе преодолев оппозицию минфиновского подхода? На 100% этого сейчас не скажешь, но хочется надеяться.

Что же касается собственно «педагогического стандарта» (пресловутые «минимумы» и «требования» по учебным предметам), то здесь, думаю, соответствующий документ будет принят где-то к концу первого полугодия. Вреда от него, скорее всего, не будет. Как-никак, все же «стандарт первого поколения», давайте по отношению к нему будем толерантны... Особый вопрос — пакет всех материалов, прилагаемых к стандарту (нормы оборудования учебных кабинетов, примерные задания на обобщенные требования к выпускникам, по учебным предметам, примерные учебные программы, проект нового федерального БУПа), а также сроки и этапы введения его в действие. Это будет важным делом, но пока нельзя уверенно сказать, что все это целиком будет отработано уже в 2003 г. Будем надеяться.

Главные проблемы. Пока не сделано (и будет ли делаться?)

Главная проблема всей нынешней образовательной реформы, как я вижу теперь, состоит в том, что в основу ее реализации теперь де-факто проникла сомнительная идея «реформы образования без институциональной реформы экономики образования». Называть такую реформу либеральной (а такое нередко звучит) — это заставлять Мизеса, Хайека и Фридмена переворачиваться в гробах.

Особенно тревожно выглядит ситуация в сфере школьной экономики.

В первых разработках стратегии реформы предлагалось следующее:

1) более эффективная и справедливая схема бюджетного финансирования школы, основанная на *нормативно-подушевом принципе*;

2) развертывание действенных и прозрачных механизмов привлечения и использования школой *внебюджетных ресурсов*;

3) новая *система оплаты труда* учителей и всех школьных работников.

Рассмотрим эти узловые моменты чуть подробнее.

1. «Деньги следуют за учеником» (нормативное бюджетное финансирование)

В свете тезиса «возвращения государства в школу» планировалось принять систему законов и правительственных постановлений, обеспечивающих *финансирование учебных расходов школы, включая заработную плату учителей, из бюджета субъекта Федерации ина нормативно-подушевой основе*, т.е. в расчете на одного ученика. До настоящего времени, однако, соответствующие законопроекты не внесены, тем самым за прошедший период — с заседания Госсовета, т.е. почти за полтора года — никаких изменений здесь не произошло.

Будем надеяться, что соответствующая система законов в 2003 г. будет принята.

Но это лишь полдела, ибо в этом подходе речь идет только о нормативах, устанавливаемых на уровне субъекта Федерации.

Однако сегодня текущие учебные расходы консолидированных бюджетов субъектов Федерации на одного ученика составляют от 45 000 руб. в год до 1700 руб. в год. Разница пороговых значений, взятая в разрезе муниципалитетов, оказывается еще больше. При такой колоссальной экономической неравномерности тезис «о едином образовательном пространстве» теряет всякую экономическую подоснову и грозит превратиться просто в миф.

В этой ситуации введение федеральных нормативов финансирования школы становится насущно необходимым во многих отношениях. Этот вопрос, к сожалению, на сегодняшний день не решен. Соответствующие позиции заложены в закон о стандарте. Будем надеяться, что это окажется возможным (Минфин!), и тогда весной или к середине 2003 г. в проектировки федерального бюджета будет заложена конкретная цифра, по существу впервые дающая законодательный ответ на вопрос: «Какую минимальную цену обязано оплатить государство за обучение школьника?»

2. Расширение внебюджетных доходов школы и дополнительных платных образовательных услуг

В числе поручений, данных Правительству РФ по результатам заседания Государственного совета 30 августа 2002 г., Президент страны указал: «разработать меры по стимулированию привлечения в систему образования внебюджетных средств и повышению эффективности их использования».

Даже при неизменной структуре образовательного предложения (в отношении его содержания) и лишь за счет роста организационно-экономической активности школы, «эффективного менеджмента», можно привлекать в школы порядка 2000—2500 руб. в год на ученика, что составляет порядка 50% расчетного норматива текущих бюджетных затрат ориентировочно на 2001 г. в среднем по РФ — около 4500—5000 руб. в год).

Интересно, что, по официальным данным ряда регионов, отражающих в своей отчетности объемы учтенных — «белых» — внебюджетных школьных денег, эти объемы составляют 5—6% текущего бюджетного финансирования, т.е. порядка 300 руб. на ученика в год. По данным же независимых социологических и экономических обследований, выполненных в тех же регионах, родители показывают, что они *в школе* потратили в год порядка

2000—2500 руб., т.е. в 6—8 раз больше. На этой основе можно грубо оценить, что совокупный объем родительских денег, вращающихся в теневом «околошкольном» обороте, составляет цифру порядка нескольких десятков миллиардов рублей, т.е. $1—1,5 млрд, что сопоставимо (или, скорее всего, превышает) с объемом теневых денег, обращающихся на незаконных формах обслуживания граждан на стыке «школа—вуз».

Что же было сделано на уровне последовательной государственной политики по этому вопросу? Ничего. Надо надеяться, что в 2003 г. удастся хотя бы принять меры по пресечению на местах ширящейся незаконной практики (а) принудительного лицензирования платных дополнительных образовательных услуг и (б) административного регулирования цен на них.

3. Новая система оплаты труда в школе

В первых вариантах стратегии модернизации образования по этому вопросу имелась некая логика. А именно:

а) школа получает бюджетные деньги по подушевому нормативу;

б) устанавливается некая «нижняя планка» возможной зарплаты учителя (например, не ниже 1200 руб. за ставку, что примерно равно сегодняшнему 12-му разряду по ЕТС);

в) все оставшиеся сверх этого средства на оплату труда вкупе с привлеченными школой внебюджетными деньгами школа расходует по положению, разрабатываемому и принимаемому школой гласно и самостоятельно, обязательно по согласованию с внутришкольным органом общественного самоуправления.

Такая система позволила бы резко повысить эффективность расходования средств и ввела бы реальные экономические рычаги стимулирования эффективного педагогического труда. К сожалению, на сегодня не сделано реальных шагов в направлении реализации этого подхода.

Более того, возникла реальная опасность того, что в «новой отраслевой системе оплаты труда», разработанной в недрах Минтруда (в рамках заданных минфиновских параметров) и планируемой на смену ЕТС, не будет реального «федерального присутствия» в нормативном аспекте, т.е. единственным федерально действующим законодательным параметром станет МРОТ.

Очень хочется надеяться, что в 2003 г. удастся остановить «муниципализацию» зарплаты (под лозунгом ее «отраслевизации»), однако положительный прогноз здесь дать не рискну, шансов немного. Думский комитет по образованию принял критическое решение в отношении минтрудовского проекта, однако Минобраз здесь не очень-то свободен в продвижении и даже в обозначении собственной позиции (внутриправительственная солидарность и дисциплина обязывают...).

4. Новая модель общественного управления школой

Если на первом этапе модернизации общего образования речь преимущественно должна идти о *«возвращении государства в школу»* (от финансирования учебных расходов школы из государственного бюджета субъекта Федерации до введения системы ЕГЭ), то следующий ее этап должен стать этапом *«возвращения общества в школу»,* фазой преодоления уже значительного отчуждения общества от школы, придания управлению образованием действительно государственно-общественного характера.

Миллионы родителей задают сегодня вопрос: «А как сделать, чтобы *в нашей конкретной школе* дела начали идти иначе, лучше?», и здесь ключевым звеном могло бы стать создание школьных управляющих советов и постепенная передача им *реальных полномочий* по управлению школой. Именно такие управляющие советы могли бы решать реальные вопросы, *определяющие жизнь и уклад конкретной школы*, например:

а) режим обучения;

б) принятие решений по расходованию внебюджетных средств школы;

в) решение некоторых стратегических для школы педагогических вопросов (состав школьного компонента стандарта; формы организации учебного процесса; определение профилей обучения в старших классах и др.).

Нельзя отрицать, что эта идеология не раз заявлялась с самых высоких трибун. И слава Богу! Но что сделано реально? Пока ничего. Остается надеяться, что в 2003 г. соответствующие нормативные акты будут разработаны и начнут вводиться в действие. Хотя бы в рамках реального системного эксперимента в нескольких регионах.

Выводы

Начиная новый год, обобщим кратко итоги 2002 г. Они не совсем радужны.

Конечно, сделано немало. Но настораживает тенденция. На сегодня приходится констатировать значительное торможение, «стояние на месте» в части реализации тех принципиальных установок развития образования, и в первую очередь в отношении экономики школы, которые были исходно сформулированы реформаторами (В. Филиппов, В. Болотов, Я. Кузьминов, Минэкономразвития и др.) и поддержаны Президентом страны, Правительством России, руководством комитета по образованию Госдумы (А. Шишлов), Госсоветом Российской Федерации.

Восстановление государственной ответственности за школу (хотя бы в лице субъекта Федерации) пока не состоялось[2].

Вопрос с федеральным нормативом бюджетного финансирования школы «завис».

В федеральном бюджете фактически остановлен опережающий рост расходов государства на образование.

Меры, стимулирующие рост законных внебюджетных доходов школы, не принимаются (а те нормы, что есть, все более широко попираются на местах).

Вопрос с зарплатой работников образования тоже «завис», а предлагаемые Минтрудом разработки могут привести дело лишь к еще более тяжелой ситуации.

Общественное управление в образовании осталось фразой.

Итак, не реформа проблематична, а то, что ее по сути «спускают на тормозах». По существу же единственной государственной позицией может быть только *ускорение* образовательной реформы, в первую очередь за счет приобретения ею выраженного *структурно-экономического аспекта*. Именно это, на мой взгляд, станет главным вопросом наступившего года.

[2] Соответствующий закон был принят летом 2003 г. (ФЗ № 123).

Откроем конспект образовательной реформы![1]

Какими будут ее основные положения?

Реформа образования, которая сегодня разрабатывается правительством, по своей природе не может быть бесспорной, она не в состоянии удовлетворить все пожелания и надежды. Однако всем, в том числе и чиновникам, давно уже ясно, что перемены в системе образования неизбежны. Но эти преобразования не должны быть фантастическим прожектом, основанным на отсутствующих бюджетных средствах, перемены следует планировать, опираясь на сегодняшние экономические реалии, стараясь в полной мере использовать и государственные ресурсы, и ресурсы самих образовательных учреждений, а также возможности школьной общественности и родителей. Какими же будут эти перемены? Пока что реформа сшита на живую нитку, в ней лишь обозначены принципиальные преобразования, которые, возможно, придется корректировать. В том числе и на основании мнений тех, кто непосредственно причастен к жизни школы. И, может быть, ваше мнение и ваш голос в чем-то помогут разработчикам. Вот почему сегодня мы предлагаем вам интервью нашего корреспондента Ирины Невежиной с Анатолием ПИНСКИМ, директором московской школы № 1060, членом группы разработчиков правительственной стратегии реформирования образования, в котором он представляет основные принципиальные направления реформы и отвечает на многие важные вопросы, возникающие вокруг ее концепции.

[1] Первое сентября. 2000. № 64.

— Реформа образования — это какой-то проект, замысел или о ней уже есть решение? Какова официальная основа реформы образования?

— Реформа образования опирается на два основных правительственных документа — «Стратегия социально-экономического развития России на 2000—2010 гг.», раздел «Модернизация образования» от 30 июня 2000 г. и «План действий Правительства в области социальной политики и модернизации экономики на 2000—2001 гг.», раздел «Реформирование образования» от 26 июля 2000 г. В этих документах образовательные разделы стоят на первом месте. Это впервые в России, даже включая времена российских царей и великих князей. Это некоторый символ.

— Почему в заголовок вынесено слово «модернизация»?

— Модернизация — значит осовременивание, приведение в соответствие с современной ситуацией. Этим термином схватывается основная идеологическая линия реформы. За прошедшие десять лет сфера экономики трансформировалась весьма сильно, равно как и политическая сфера, и здравоохранение, и спорт, и т.д. Образование же осталось уникальным институтом, который очень мало изменился по сравнению с другими. Сама модель массовой школы тоже слабо изменилась по сравнению с прежними временами, исключая, разумеется, два процента инновационных школ. Но жизнь — и в ее политическом, и в экономическом измерении, и в аспекте новых возникающих технологий — изменилась довольно значительно. А поэтому одна из фундаментальных проблем, которую должна решить реформа, — это именно модернизация образования, приведение его в состояние, соответствующее современности.

— Как же понимаются требования современной ситуации?

— Двадцать лет назад мы были закрытой страной и населению не требовалось для практических нужд знание иностранного языка. Сейчас Россия — открытая страна. И школа должна обеспечить соответствующую коммуникативную способность.

Изменились содержание и объем понятия «современная функциональная грамотность». Про человека, который не владеет компьютером на уровне пользователя, теперь трудно сказать, что он функционально грамотен.

С другой стороны, нынешняя школа заставляет учить детей массе ненужных вещей, которые потом им абсолютно не потребуются. Изъять их из сферы обязательного обучения — тоже модернизация.

И еще один важный основополагающий момент. Реформа строится не по схеме шокотерапии. Ряд проблем только поставлен, но окончательные решения, меры, механизмы еще не зафиксированы. Именно поэтому многое из того, что следует ниже, не нужно понимать как вещи окончательные и решенные. Интерпретации ряда позиций выражают не более чем точку зрения одного из разработчиков реформы.

— Что будет с деньгами на образование?

— Первым пунктом реформы стоит: «увеличение государственных расходов на образование».

Этим же пунктом данная реформа резко отличается от известного проекта реформы 1997 г.

Политико-экономическая подоплека этого следующая. Сейчас в стране происходит экономический рост — трудный, не очень быстрый, но все же рост. В этой экономической ситуации встает политический вопрос: куда субъект власти намерен вкладывать дивиденды роста? И принятая социально-экономическая программа развития России говорит: одним из приоритетных направлений вложения дивидендов экономического роста выступает образование.

В бюджете 2001 г. расходы на образование увеличатся на 40% — с 32 до 46 млрд руб. И при плановом коэффициенте инфляции в 20%, при плановом показателе роста ВВП в 5—6% это увеличение и выражает реализацию принципа опережающего роста госрасходов на образование.

— А что про школьные деньги?

— К школьному бюджету все сказанное, конечно, не имеет непосредственного отношения, ибо связано напрямую с заведениями высшего и среднего профессионального образования, целиком сидящими на федеральном бюджете. На школах с муниципальным финансированием никакое увеличение цифр в строке «Образование» федерального бюджета впрямую не отражается. Это большая и непростая проблема, которая осознается в реформе. И отсюда

возникает второе направление реформы — введение целевых бюджетных субвенций на образование для малообеспеченных территорий.

На сегодня, как известно, схема дотирования состоит в следующем: губернатор исчисляет денежную недостаточность региона (включая и потребности школ), которая дотируется сверху из федерального бюджета. Самое интересное, что далее нижестоящий бюджет, получивший подпитку, законно тратит эти деньги как хочет, он имеет все права совершенно забыть о школьном образовании, нужды которого входили в обоснование заявки на помощь. Задача изменить эту ситуацию правительством поставлена, но конкретные механизмы пока не определены.

— Что такое персонализация бюджетного финансирования образования?

— На сегодня у нас финансируются не граждане, которые получают образовательную услугу, а учреждения. Хотя в Конституции написано: граждане имеют право на образование (а не учреждения — на финансирование). Предпринят смелый ход — привести экономическую схему в соответствие с логикой и Конституцией, финансировать людей, а не контору. Для школы это может означать реализацию принципа, который недавно вновь выразил Альберт Гор, — «деньги следуют за учеником» (преимущественно в хорошие школы).

Ученик и его родители получают право в результате выбора школы перераспределить бюджетный поток. Система проста: вы приходите в школу, подаете заявление. Если в результате той или иной процедуры вас принимают, то на вас заводится некая карточка, своего рода субсчет, и между школой и вами заключается договор. После чего уведомительный документ посылается в местное отделение казначейства, и сумма, соответствующая нормативу, перечисляется на расчетный счет школы. Если вы переходите в другую школу, то уведомляете школу, откуда вы перешли, и она обязана переслать туда эту карточку.

Персонализация финансирования не означает, что вводится ваучер, это не ценная бумага, которая может продаваться на бирже. Деньги, прикрепленные к такому персонализированному финансированию, не могут покидать образовательную систему.

Еще вопросы про норматив:

— Включаются ли в единый норматив расходы на школьную инфраструктуру?

— Да, хотя по этому поводу были большие дискуссии. Надеюсь, окончательным вариантом явится введение единого норматива, а не нескольких — на ремонт, на зарплату, на глобусы, на мягкую игрушку и т.д. Норматив будет единым, но не одинаковым для всех (например, для сельских школ предлагается его повышение).

— Каким будет норматив?

— Он будет таким, за какой проголосуют наши депутаты. Он может формироваться от достигнутого, т.е. исходя из суммы, потраченной на образование в прошлогоднем бюджете. Тогда по-прежнему будет обеспечиваться самый минимум, но и при таком раскладе, как показывает опыт, это на 10—15% выгоднее для школы, потому что появляется маневр для распоряжения деньгами.

Как-то отвечая на вопрос, сколько нужно средств для приведения в достойное состояние всей системы образования, министр В. Филиппов резонно ответил, что на это не хватит всего федерального бюджета. Окончательная цифра будет зависеть от того, «чье лобби победит», поскольку финансирование образования всегда происходит за счет частичного перераспределения из средств сельского хозяйства, армии, строительства дорог, здравоохранения, пенсий и пр.

— Как это может отразиться на зарплате учителей?

— Труд учителя стоит ровно столько, сколько за него платят. Если до сознания депутатов от районного до федерального уровня удастся донести необходимость повышения зарплаты учителям, то они в конце концов проголосуют за большую сумму, идущую на единый норматив.

— Не приведет ли «финансирование одной строкой» к увеличению бесконтрольности расходования денег?

— Реформа предусматривает параллельно с уменьшением архаичного и неэффективного административного контроля увеличение общественного контроля в форме создания попечительских и иных общественных советов, перед которыми должен отчитываться директор. Это не уменьшение контроля вообще, а изменение формы контроля. Удельный вес контроля частично перемещается из государственной сферы в общественную.

— Каковы ближайшие шаги государства в отношении норматива?

— К октябрю 2001 г. должны быть федеральный закон и постановление правительства о принципах минимального бюджетного финансирования на федеральном и региональном (местном) уровнях. На федеральном уровне устанавливается федеральный подушевой норматив финансирования школьного образования, региональные и местные нормативы должны быть не меньше федерального. То есть территории могут вводить свои надбавки и сами их оплачивать, но не могут опускаться ниже некоторого установленного уровня. Каждый гражданин России будет иметь право на федеральный уровень финансирования.

— Что говорится о внебюджетных, в том числе родительских, средствах?

— И логика, и практика жизни показывают, что семьи тратят значительные средства на образовательные услуги в самом широком смысле этого слова (платные курсы, репетиторство, секции, музыкальные кружки). Стоит задача, с одной стороны, вывести «серые» и «черные» деньги на свет, а с другой — привлечь и некоторое дополнительное внебюджетное финансирование.

Здесь вопрос не только экономический, но и вопрос политической воли, политической оценки: если мы заявляем, что образование есть вещь принципиально и всецело бесплатная, если мы клянемся, кладя руку на Библию — «бюджет, только бюджет и ничего, кроме бюджета», то все, что выходит за такую установку, поневоле рассматривается как нежелательное. Реформа собирается создать общегосударственную установку, поощряющую законное, социально ориентированное привлечение внебюджетных средств в сферу образования.

На февраль 2001 г. в планах правительства стоит постановление о порядке оказания дополнительных образовательных и социальных услуг. Кто-то готов платить за то, чтобы дети учились в лучших условиях (например, низкая наполняемость классов или качественно лучшая учебная среда, оборудование).

Огромную массу внебюджетных денег, которые сейчас проходят мимо школы и вузов, составляет плата за репетиторство. При введении механизма единого экзамена и отмены вступительных

испытаний в вузы появляется возможность улавливания и этих теневых денег.

— Что такое единый экзамен?

— Сегодня в нашей стране существует уникальная система двойного педагогического налогообложения: дети обязаны сдавать выпускные экзамены, которые не имеют значения для продолжения образования в вузе, а вступительные экзамены каждый вуз устанавливает как бог на душу положит.

Один из центральных пунктов реформы предполагает покончить с этой ситуацией, введя понятие единых экзаменов, которые одновременно были бы и выпускными, и вступительными.

Предлагается следующая схема: если ученик окончил полную среднюю школу без двоек, он получает аттестат. Он не может с этим аттестатом продолжать образование и получать деньги на продолжение образования. Он может идти работать и говорить: я закончил полную среднюю школу. Кроме того, этот аттестат дает ему право пройти сертификацию качества своего образования.

Государственная сертификация — это и есть единые экзамены. Она может проходить по некоторым экзаменам, являющимся общими и профильными. При этом математика, история, русский язык могут оказаться предметами и общего, и профильного экзамена.

Здесь, конечно, имеется серьезная проблема, которую надо понимать и постараться избежать. Если мы вводим требования единообразия, единого экзамена, то возникает соблазн выполнить его в форме механических тестов. Тогда может возникнуть противоречие между требованием объективности оценки знаний и качеством образования. Этот вопрос окончательно пока не решен.

Далее, должна быть составлена методика выведения итогового балла по результатам общих и профильных экзаменов. Дискутируется вопрос об учете школьных оценок. Очевидно, что мы не можем сейчас внедрить, к примеру, германскую систему, построенную исключительно на школьных выпускных оценках. С другой стороны, полностью вывести за скобки школьные оценки тоже было бы неправильно.

В зависимости от итогового результата сертификации выпускник школы получает третий документ — финансовый. Он называется государственным именным финансовым обязательством

(ГИФО), которое дает право на покрытие целиком или частично расходов на обучение в вузе.

При этом вводится комплекс социально поддерживающих, компенсирующих механизмов: определяется квота бесплатных мест для вузов, т.е. расходы на обучение будут полностью покрываться именным финансовым обязательством. Возможно, цена ГИФО и размер квоты будут определяться ежегодно федеральным законом.

ГИФО должны быть введены к 2004 г. Со следующего года начнется экспериментальная апробация единых экзаменов, пока же они могут проводиться чисто академически, без введения института ГИФО.

— Будет ли новая система стипендий?

— Предполагается установление стипендий трех категорий: академические (за хорошую учебу), социальные (для малообеспеченных, включая расходы на общежитие, проезд и пр.) и стимулирующие. Соответствующее постановление готовится Правительством к февралю 2001 г.. Например, в вузах, скажем технических, обучение дорого по определению, ибо многого требует материальная база. Для этого дорогостоящего профиля подготовки государство должно учредить определенное количество стипендий для студентов. Тем самым стимулируется поддержание какой-то специальности. Но при этом также сохраняется принцип персонализированного финансирования.

— Не понесут ли вузы потерь от реформы? Не станут ли они ее противниками?

— Реформа выгодна. Она выгодна всем, в том числе и вузам.

Если сегодня у нас на студента приходится 6 тыс. бюджетных рублей в год, то только по бюджетному финансированию предполагается в течение нескольких лет довести эту цифру до 15 тыс.

Родители будут знать: мой сын, моя дочь должны сдать профильную историю в этой федеральной службе качества образования. Спрос на людей, могущих научить предмету, не уменьшится. Преподаватели, которые хорошо владеют своим предметом, не проиграют.

Вузы устанавливают цены на обучение произвольно. Значит, вуз получает легальную основу, чтобы получить от населения абсолютно 100% того, что население готово ему дать.

Философско-политическое отступление № 1: не является ли эта реформа радикальной?

— Нет. Правительству было предложено два крайних варианта. Первый вариант условно можно назвать либерально-радикальным: пусть государство даст образованию полную свободу и уходит из него. Второй вариант, консервативно-охранительский, состоит в том, что все останется как есть, а государство, оставаясь в своей функции, просто даст больше бюджетных денег.

Принятый вариант — третий, промежуточный. Он предполагает, с одной стороны, увеличение участия государства, в том числе и в прямом бюджетном финансировании. И с другой — становление механизмов здоровой конкуренции и частичного привлечения рыночных механизмов развития образования. Его формула такова: государство готово давать образования больше при том условии, что образование начнет меняться. Итак, первый вариант — радикальный — «частное предприятие». Второй вариант — «государственное учреждение» типа армейской части. Третий же, промежуточный, вариант — это «госпредприятие», где государство сохраняет свой контрольный пакет, оно поддерживает школу, но при этом действуют и другие факторы.

Повторяю: как один из компонентов реформы предполагается массированное, тотальное, если угодно, чисто социалистическое увеличение валовых бюджетных расходов в образовании.

В проектировках реформы записано: довести зарплату работников образования до более высокого уровня — на 2005 г. зарплату учителя в сопоставимых цифрах предполагается довести до 2 тыс. руб., а преподавателя университета — до 4,5 тыс. Но это, конечно, еще не окончательные и не утвержденные цифры.

— Что такое профилизация старшей школы?

— В структурном плане это ясно. Если вводятся единые экзамены в том или ином профиле, то тогда совершенно очевидно, что в последние годы обучения надо дать возможность, чтобы школа работала на эту линию.

Совершенно ясно из идеологии реформы, что линию вариативного образования никто сворачивать не собирается. Есть много открытых вопросов, например, физматшколы, и биошколы, и гуманитарные школы сделать легко, а обеспечить профилизацию за

счет создания условий реализации индивидуальной образовательной программы много труднее...

— Что мешает обновлению содержания образования?

— Люди в системе образования очень консервативны, и реформа образования может быть удачна только в том случае, если правительство сильное. Только изнутри отрасли реформа не сделается. Примеры Англии, Германии и США подтверждают эту очень простую и очень трудную мысль.

Реформа может состояться только тогда, когда внеотраслевые и вневедомственные люди на высоком государственном уровне могут ее реализовать. Вопрос содержания обучения, содержания программы стандартов здесь как раз очень уместный, потому что нынешнее содержание образования физически выбирает все ресурсы времени.

Все пространство, где возможен маневр, уже всеми этими предметами «забетонировано». Когда мы говорим о чем-то новом, надо отдавать себе отчет, что предел экстенсивного роста уже достигнут. Нужен секвестр чего-то старого, привычного, но стоит здесь покуситься на часок химии, там на часок математики — возникает недовольство предметников. Предметно-методическое, отраслевое лобби, которое десятилетиями культивировало изучение какой-то формулы или реакции, десятилетиями обосновывало его необходимость в системе формирования всесторонне развитой личности, активизируется, говорит о разрушении интеллектуального потенциала нации, об угрозе национальной безопасности.

Но это не только представители соответствующих предметных лабораторий Академии образования. Это десятки тысяч учителей разных специальностей, для которых трудно подвинуться, переквалифицироваться.

— Что конкретно предполагается, например, с иностранными языками?

— С чего-то надо начинать. Прекрасный пример — иностранный язык в начальной школе. Конечно, иностранный язык надо изучать с первого класса, если им овладевать на деле, в крайнем случае со второго. Если же мы возьмем сегодняшний федеральный базисный учебный план, там иностранный язык изучается с пятого класса. Сделаем первый шаг. Я надеюсь, что мы его сделаем

в течение года — модернизируем федеральный учебный план, где иностранный язык будет записан со второго класса. Это первое. Второе. Мы попадем в ситуацию, о которой мы знаем и сейчас, — в значительном числе школ не будет хватать этих учителей. И тогда появится предпосылка для постановки политического вопроса. Давайте запустим федеральную программу о приоритетной оплате учителей иностранного языка в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. И это что-то даст. Если же не шевелиться, то тогда ничего происходить не будет. Через пять лет ситуация изменится. Через пять лет какое-то количество российских родителей начнет ощущать, что их ребенок, подросток, уже что-то там по-иностранному понимает, говорит. Возникнет совершенно другая ситуация.

Философско-политическое отступление № 2: что предполагает частое упоминание в контексте линии реформы понятия «гражданское общество»?

— Моя жена работает во втором классе начальной школы. К ней привели ребенка из одной московской гимназии. На уроке понадобилось стереть с доски. Она говорит ему: возьми губку и сотри. Когда он это увидел, испугался. И, заметив это, учительница говорит: надо же, как интересно, у нас лежат губки, и они в основном сухие, а вот тебе досталась мокрая, но и она сейчас высохнет. Однако и для учительницы, и для ребят это была шокирующая ситуация, что из-за такой ерунды ребенка охватил совершенно реальный страх... Вот что есть главное препятствие становления гражданского общества. И если реформа создаст такое законодательство, запустит какие-то экономические механизмы, проведет какие-то изменения в системе контроля, привлечет родительские и предпринимательские деньги, то я надеюсь, что механизм гражданского общества должен сделать эту ситуацию давления на ученика невозможной.

— Что реформа могла бы сделать конструктивного для устранения таких ситуаций?

— Нужно различить несколько сторон решения этой проблемы. Реформа образования есть система действий, которая планируется, утверждается, реализуется государственной властью. Скажем, экономическая реформа состоит в том, что государство задает

новые правила игры на экономическом пространстве. Оно меняет законы, принимает постановления, создает структуры. Но оно, государство, не может сразу сделать людей предприимчивыми.

Точно так же и здесь. В принципе, конечно, мы видим, что хороша та школа, где детей любят и уважают, и нехороша та, где детей не любят и не уважают. Хорошо бы, чтоб в результате тех изменений, которые намечены, детей в школах любили и уважали. И страх бы перестал быть ведущим фактором школьной жизни. Но Путин, Касьянов и Филиппов не могут издать распоряжение: с третьего квартала текущего года предписывается детей любить и уважать.

Самая большая логическая, методологическая и педагогическая сложность реформы в том, что эта реформа диалектическая, она не может назначаться только сверху, а с другой стороны, она не может идти только снизу. Она смешанная, внутри нее лежит своего рода переходная идеология. Для товарища Крупской это была бы «слишком реформа», а для либерала фон Хайека это была бы «недореформа».

— Что понимается под изменением юридического статуса образовательных учреждений?

— Важный вопрос, дискуссионный и пока не решенный, — это изменение правового статуса образовательных организаций. Проблема следующая. Сегодня по Закону «Об образовании» мы имеем образовательные учреждения. Учреждение — это некоторая форма, предусмотренная Гражданским кодексом, со своими особенностями, крайне несамостоятельная. В частности, все то имущество, которое учредитель передает учреждению, не передается в собственность, оно передается в оперативное управление. Права учредителя по отношению к учреждению огромны, учреждение перед ним практически бесправно. В то же время учредитель несет субсидиарную ответственность. Если у школы или вуза нет денег заплатить за электроэнергию, то учредитель должен платить.

Дискутируется вопрос о придании образовательным организациям другого статуса, например по форме автономных некоммерческих организаций. По отношению к ней учредитель не имеет такой полноты власти, она в значительной степени самоуправляема. Она имеет имущество в полной собственности, но при этом учредитель не несет субсидиарной ответственности.

Окончательное решение вопроса пока не найдено. По тем разработкам, которые имеются на сегодняшний день, наверное, такой статус будет вводиться, но не всеобщим способом, а будет обозначена некоторая юридическая возможность — для желающих. Предположим, коллектив какого-то крепкого вуза, который имеет проблемы из-за своей неправоспособности как учреждения, может взвесить все обстоятельства и сказать, что они переходят в статус некоммерческой организации. Равно как и какая-то школа. Это большая свобода и больший риск, потому что за коммуналку тогда плати сам.

До января 2001 г. сформулирована позиция: «увеличение разнообразия организационных форм учебных организаций». К этому времени решение должно быть найдено.

— Что понимается под созданием университетских комплексов?

— Если говорить о системе образования применительно не к столичным городам, а ко всей России, то, как правило, всюду нужно иметь некоторые узловые организации, которые в образовательной подсистеме играют основную роль. К ним стянуто наибольшее количество профессиональных кадров, они обладают наибольшим финансовым ресурсом и большим политическим весом. Такая идея в общих чертах уже сформулирована, и на ближайшее время — апрель 2001 г. — это предусмотрено в разных формах. Например, университетский комплекс, который может создаваться как единое юридическое лицо, тогда школы, структуры повышения квалификации, близлежащие техникумы могут войти в него как подразделения. Комплексы могут создаваться и без образования юридического лица, когда несколько юридических лиц заключают горизонтальные договоры. Комплексы могут включать в себя также местные НИИ, КБ. Судя по нерадикальности реформы, наверное, в первую очередь будет создана некоторая правовая база, которую опробуют в трех—пяти местах.

— Что будет с сельской школой?

— С проблемой сельских школ связано сложное объективное противоречие. С одной стороны, сельские школы не выдерживают экономического сравнения с полнокомплектными, с другой стороны, школа — «градообразующая», культурообразующая организация. Единственный центр жизни помимо огорода и магазина —

это школа. В период подготовки реформ порой звучали довольно горячие предложения, а именно: подойти к сельской школе механически, с точки зрения финансирования единого норматива.

Но потом провели социологические обследования, и выяснилось, что часть населения говорит: я готов отправлять своего ребенка на автобусе в центральную районную школу, потому что там у него будет более высокое качество образования и он получит шанс, а здесь у нас одна учительница по всем предметам. А другая часть говорит: нет, возить детей не надо, пусть учатся рядом с домом.

Это наиболее оттянутый вопрос, он поставлен на ноябрь 2001 г. и сформулирован в очень мягкой редакции: установление принципов, сроков и порядка оптимизации сети малокомплектных сельских школ. За полтора года предполагается предложить некоторые принципы, сроки и порядок.

— Что предполагается по линии компьютеризации школы?

— Простая позиция реформы гласит: каждый школьник должен иметь возможность минимум шесть часов в неделю находиться у компьютера. Это отнесено на 2005 г. Там также сказано, что к 2005 г. 60% школ должно быть подключено к интернету. Естественно, роль изучения современных информационных технологий в школе будет повышаться. 35 млн долл. сверх плановых бюджетных цифр будет выделено на компьютеризацию сельских школ.

И напоследок самое важное: реформы не следует бояться, ибо она никому не опасна. Реформу нужно корректировать, ибо она открыта к самоизменениям и уточнениям. В реформе необходимо участвовать, ибо без этого реформа не состоится.

Школьная реформа на ладони[1]

Насколько связаны система финансирования образования и его содержание? Как заинтересовать родителей в поддержке школы и при этом сохранить для нее государственные гарантии? На эти и другие вопросы нашего корреспондента Сергея Дыбова сегодня отвечает Анатолий Пинский — директор московской средней школы № 1060, член коллектива разработчиков документа «Стратегия для России: образование» Центра стратегических разработок.

— Намечаемая реформа образования — она касается в основном содержания образования или его экономики?

— Понимаете, говорить о содержании образования безотносительно к деньгам столь же бесперспективно, как говорить о деньгах безотносительно к содержанию образования. Замечу, что одна из глубинных причин краха проекта образовательной реформы 1997 г. как раз в этом и состояла: считалось, что нужно создать организационно-экономический механизм, ну а содержание — вопрос второй, его где-то разработают, скажем, в педагогической академии. Увы, на стороне не разработали и не разработают.

Другой очень важный пример — недавние июньские парламентские слушания по двенадцатилетке. Мы все увидели, что общество волнуют равным образом как экономические беды школы, так и проблематика «чему учить?». И те, кто в исполнительной и законодательной власти серьезно занимается образовательной политикой, образовательной стратегией, эту связь, слава Богу, все более отчетливо осознают.

[1] Первое сентября. 22 августа 2000 г.

— Иными словами, сейчас подход по сравнению с 1997 г. изменился?

— Да, и коренным образом. В стратегии реформы сегодня много отчетливее и предметнее прописана содержательная проблематика.

— Но поговорим об экономике. Сейчас много говорят об изменениях в экономической системе высшего образования. В частности, говорят, что резко снизится бюджетное финансирование вузов и эта забота ляжет на плечи студентов, точнее, их родителей. А потому поставлю прямой вопрос: верно ли, что основными противниками реформы будут ректоры вузов?

— Простите, но это полный нонсенс. Причем он вызван, на мой взгляд, даже не чьей-то злой волей, а просто неосведомленностью на предмет политических и экономических оснований реформы. Реформа явно выгодна вузам и ректорам.

— Поясните, пожалуйста.

— Опять вспомню 1997 г. Да, тогда действительно шла речь о сокращении госрасходов на образование. Мы, помню, бились за то, чтобы в качестве условий реформы был прописан тезис о «неснижении бюджетных расходов на образование». Но теперь явно говорится о том, что бюджетные расходы на образование будут резко повышены. Образование становится основным инвестиционным приоритетом государства.

— Можно ли конкретнее?

— Можно. Сегодня один студент вуза обходится государству примерно в 6 тыс. руб. в год. По исполнению реформы государство заплатит за него порядка 15 тыс. руб.

— Откуда деньги? Ведь, как мы все знаем, денег нет.

— «Денег нет» — знаменитая формула Лившица, которая сегодня, равно как и в перспективе, уже неверна. Забудьте о ней. Верно же то, что сейчас идет экономический рост — трудный, не очень быстрый, но идет. А потому главный вопрос момента не в том, что денег нет, а в том, куда будут вкладываться дивиденды роста. Правительственная стратегия дает принципиальный политический ответ на этот решающий вопрос — в первую очередь в образование.

— То есть бюджетное финансирование вузов увеличится? Почему же пошел слух о противодействии ректоров?

— А вот здесь-то и зарыта собака. Увеличится бюджетное финансирование расходов граждан на высшее образование. И это глубоко правильно. Ведь по Конституции образовательные права гарантируются человеку, а финансируются почему-то учреждения. Реформа и должна изменить это положение.

— Каков же механизм?

— Он прост и ясен. По итогам комплекса единых экзаменов выпускник школы получает государственное именное финансовое обязательство (ГИФО) того или иного уровня, проще говоря, той или иной стоимости.

— Простите, перебью. Речь идет о введении образовательного ваучера?

— Я бы так не сказал. Речь идет о персонификации бюджетного финансирования образования. Этот сертификат, в отличие от чубайсовского ваучера начала 90-х годов, нельзя будет продать на бирже или на «Горбушке». Он будет, во-первых, жестко привязан к владельцу; во-вторых, соответствующие ему деньги не смогут выйти за рамки образовательной системы.

— Сколько предполагается категорий таких сертификатов?

— Ну, точных цифр вам сейчас никто не скажет, еще идут расчеты. Но примерно картина такая: сертификат А+ (наивысший) будет эквивалентен 25 тыс. руб. в год, и его получат примерно 10% выпускников школы; А — соответственно 17 тыс. руб. и 20%; Б — 12 тыс. руб. и 25%; В — 5 тыс. руб. и 25%; Г — 0 руб. и 15—17%.

— Что такое «0 руб.»?

— Ты имеешь право быть зачисленным в вуз, но не имеешь госдотации на обучение.

— Сосчитаем. У нас остается «снизу» еще 3—5% выпускников.

— Это те, кто получает справку о среднем образовании, но не имеет права идти в вуз, даже если имеет миллион у.е.

— И это на всю жизнь?

— Отнюдь. Можешь через год сдавать единый экзамен всем комплексом (2—3 общих экзамена, скажем русский, математика, английский, и 2—3 профильных) либо по частям.

— А если вузы объявят цену много выше цены ваших ГИФО?

— Тут два момента. Во-первых, государство будет в явочном порядке устанавливать, что 30% мест в каждом госвузе будут оплачены по цене ГИФО, т.е. они бесплатны для студентов. Во-вторых, пусть МАИ или Рязанский пединститут объявят, что у них цена обучения составляет 10 тыс. у.е. в год. Я посмотрю, придут ли к ним хоть пять студентов.

— То есть начнется игра спроса и предложения?

— Именно. И некоторым ректорам это не понравится. Ведь ректор тогда перестанет быть просто распределителем пришедших сверху бюджетных денег. Сейчас он просто сидит у крана: хочет — откроет вентиль, хочет — перекроет. Сидеть у вентиля — для многих очень любезное времяпрепровождение. А здесь нужно становиться менеджером на образовательном рынке...

— Ну, бог с ними, с ректорами. Нас больше волнуют родители студентов. Ведь многим теперь придется платить?

— Это чудесный вопрос. Мы что, на голубом глазу готовы поклясться, что до обсуждаемой реформы поступление в госвузы и образование в них были бесплатными?

— Ну не совсем…

— Заметьте, я не говорю в терминах коррупции или иных гневных морализаций. Я говорю: высшее образование — это рынок, и это нормально. Но сегодня рынок этот деформированный, неровный, да еще и с огромным теневым сектором. Сегодня один студент коммерческого отделения госвуза содержит двух-трех бюджетных студентов. Бюджетные же места во многом определяются знакомствами и родственниками в вузе, прилежными и дорогостоящими занятиями с репетиторами (разумеется, из числа тех доцентов, кто связан с приемной комиссией) и пр. Не так?

— Так.

— Так вот, реформа планирует, во-первых, выровнять этот рынок, сгладить ценовые перепады; во-вторых, значительно сузить пространство тени. Выпускники школ и родители будут понимать: либо ты хорошо учишься в школе и попадаешь в бесплатную квоту 25—30%, либо получаешь госдотацию от государства и доплачиваешь. Но платишь не 1500—2000 долл. в год, а 1500 руб. в месяц. И главное — все будет по-честному. Ведь это не только экономическая, но и моральная реформа.

— Ну ладно, 1500 руб., пожалуй, за вуз заплатить можно. Тем более если Ломоносову с вашими А и А+ дадут все равно учиться бесплатно. Теперь перейдем к школе.

— А что школа? То же самое. Либо это островок коммунизма 70-х годов в посткоммунистической стране XXI в. (и тогда он утонет, уже почти утонул), либо прозрачная система с элементами социально ориентированного образовательного рынка. Ведь все пресловутые поборы, школьные репетиторы, беспомощность школы в вопросах современного образования — все это опять же не результат чьих-то злых умыслов, а просто отсутствие нормальных правил игры на этом поле. При этом конечно же степень социальной защищенности школьников и школьного образования должна быть на порядок выше, чем высшего.

— Почему?

— Потому что школьное образование, в отличие от высшего, является обязательным по нашей Конституции и по всем мировым стандартам. Здесь не будет впрямую вводиться система ГИФО, но будет, во-первых, та же самая персонификация бюджетного финансирования; во-вторых, та же система мер по разумному привлечению в школу внебюджетных средств и их легализации.

— То есть вы попросту говорите о «нормативном бюджетном финансировании» и о попечительских советах?

— Да, примерно так. Хотя я предпочел бы говорить не только о попечительских, но и о самых разных общественных советах в школе.

— У вас в школе есть такой совет?

— Да, есть.

— Кто в него входит?

— Треть — представители от учителей, две трети составляют депутаты от родителей, по одному от каждого класса.

— Может быть, не совсем корректный вопрос. Правда ли, что в вашей школе самая высокая зарплата учителей среди всех государственных школ России?

— Ну, этого я не мерил. Но так мне говорили.

— А сколько?

— По-разному, зависит от нагрузки и общего объема работ учителя по школе.

— И все же приведите пример.

— Классный руководитель, который имеет 22—24 урока в неделю, получает из бюджетных и внебюджетных денег примерно 4500 руб.

— Немало.

— Что? Я говорю о человеке высочайшей квалификации, который работает с детьми день и ночь. Кто из ваших коллег-журналистов получает такую зарплату?!

— Тем не менее в сравнении с другими школами… А кто устанавливает эти параметры зарплаты?

— По бюджетным деньгам, как и положено, государство, т.е. г. Москва. А по внебюджетным — как раз этот совет.

— Какова же в названной вами цифре доля бюджетных денег?

— Максимум одна треть. Две трети — внебюджетные.

— А что такое внебюджетные деньги?

— Это деньги, которые школа получает от родителей за оказание детям дополнительных платных образовательных услуг. У нас основной комплекс этих услуг — второй иностранный язык, система дополнительной работы по музыке, живописи, спецкурсы по выбору и т.д. Но это де-юре. И, замечу, де-юре должно быть безупречным! А по сути родители платят за то, что ребенку в школе хорошо жить и интересно учиться. Если это не будет выполнено, вам за дополнительные услуги и 100 руб. не заплатят.

— А если семья не хочет, чтобы ребенок получал эти платные услуги?

— Он учится на равных правах с остальными ребятами в пределах бюджетно финансируемых уроков, но не ходит на занятия, которые стоят в дополнительном комплексе.

— И сколько таких детей у вас?

— Мало, процентов 5—7. Но, вы знаете, я хотел бы здесь изменить русло разговора. Вся эта схема — организационно, юридически, экономически — совсем несложна, хотя в ней много важных конкретных деталей. Но дело не в этом. Дело в том, что вначале нужно собраться с родителями и обсудить один главный вопрос: чья это школа?

— Как это чья? Государственная.

— Ну, во-первых, это правильно, и мы весьма благодарны государству за то, что имеем прекрасное здание, что государство платит огромную часть коммуналки, финансирует немного учителей, персонал и т.д. Во-вторых, однако, это не есть случайная милость, ибо государство живет на деньги тех же самых родителей. В-третьих, в этом «госпредприятии» доля родителей уже не меньше, чем государства. А потому бесконечно важно, чтобы родители когда-то ответили: «Это наша школа». По простой причине «наша» — потому что здесь учатся не столько абстрактно-государственные учетные единицы, сколько наши дети.

— И когда вы задали этот вопрос родителям школы?

— Я задавал этот вопрос сотни раз, в разных вариантах, в разных ситуациях. И все время продолжаю его задавать. И родители всегда отвечают по-разному, но тенденция, слава богу, есть. И, обратите внимание, здесь опять сходятся экономическая и педагогическая стороны. С одной стороны, родители знают и учителя знают, что в каждом рубле учительской зарплаты сидит 67 копеек от родителей и только 33 копейки — от государства. Но, с другой стороны, вы никогда не получите эти 67 копеек, если родители не будут ощущать, что это наша школа, и самое-то главное — они никогда с этим не согласятся, если и ребенок не скажет сам себе и родителям: это моя школа!

— Ну а если дела педагогически устроены так, что ребенок и его родители согласны со школой, с педагогами, то каков дальнейший механизм?

— Этих механизмов двадцать штук. У нас, скажем, отработана 45-я статья Закона «Об образовании» про платные дополнительные услуги. Но есть еще и федеральное правительственное Положение о попечительских советах. Наверняка есть и иные пути. Но ведь это уже вторично. Первично же следующее. Придите к родителям и скажите: «Государство сегодня платит учителю 50% физиологического минимума на одного человека. Как же нам быть? Не мне как директору, не Лужкову, Филиппову или Путину, а нам?» И тогда, уверяю вас, они, родители, сами найдут механизм и сколько-то денег, если им директор не сможет предложить ничего путного. И будут контролировать эти деньги и механизм, и будут определять основные статьи расходов по этим деньгам, на что имеют, разумеется, полное право.

— А если не найдут?

— Этого не может быть. Ведь это наша школа.

— Вы уже много лет работаете с родительскими деньгами. Много на вас жалоб от родителей начальству? Ведь сейчас идет множество жалоб от родителей на школы из-за поборов.

— Про это я ничего не понимаю. Я вообще решительно не понимаю, что это за экономический термин такой — собирать деньги. Нонсенс. Собирать можно грибы, в крайнем случае милостыню. А насчет жалоб — за восемь лет ни одной. И понятно почему: ведь это наша школа.

— Прозаический вопрос: а проверок много?

— За последний месяц — окружное КРУ, КРУ департамента финансов Москвы и межрайонная прокуратура.

— И что?!

— А ничего. У нас «белая касса», у нас на все есть решения школьного совета, сметы, договора, подписи родителей, тарификация, отчетность, налоги.

— Вы платите все налоги?

— А куда деться? Если хочешь из родительских денег заплатить 100 тыс. руб. учителям, то отдай как работодатель еще 40 тыс. государству, а еще 13 тыс. учителя отдадут в подоходном. Иное опасно. А мы с родителями не хотим лишних опасностей для школы, ведь это наша школа. Другое дело — общая экономическая реформа предполагает снижение налогов на фонд заработной платы. И мы, как коллектив учителей и родителей, эту линию безоговорочно поддерживаем.

— А какова у вас плата за эти договорные услуги?

— С каждой семьей договорная, по Гражданскому кодексу.

— То есть сколько конкретно?

— Я же сказал — договорная. Единой цены нет. Школьный совет устанавливает только рамки: минимум 450 руб. в месяц, максимум 2800. Дальше — как договоримся.

— Такой разброс?

— Ну, вы знаете, сейчас разброс в материальном положении различных семей много выше.

— Многие платят 2800 руб.?

— Увы, немногие. Но те, кто привел к нам ребенка из частной школы, где цена была 400 долл., порой полушепотом спрашивают: «А почему у вас так дешево?»

— Вы требуете справки с места работы о доходах?

— Помилуйте, зачем? Человек приедет на «мерсе» и принесет, если надо, справку со всеми печатями о месячном заработке в 1000 руб. Поймите, зачем нам эти справки, если это наша школа?

— А если он приехал на «мерсе» и предлагает вам договориться на 450 руб.?

— Такого не бывает. Ведь это наша школа.

— А если?

— Ладно, теоретически я готов представить себе такую ситуацию. Что ж, я подпишу договор на 450 руб., а все остальное пусть он объясняет не директору, а своей совести или Богу.

— А если у родителей нет 450 руб.?

— Пусть их ребенок не ходит на дополнительные образовательные занятия, а просто учится в школе.

— А если ребенок все же очень хочет вместе с другими одноклассниками на них ходить?

— Вот это сложный вопрос. Но мы и его, как правило, решаем. Точнее, не мы, а опять же родители. Они говорят его родителям: «Сколько вы можете платить?» Они отвечают: «150 максимум». — «Прекрасно, мы сбросимся вам еще на 300».

— Даже так?

— А почему нет? И вы бы так сделали, и вы бы скинулись с другими по 15—20 руб. — ведь это ваш класс, там ваш сын учится с этой самой девочкой из малообеспеченной семьи, дружит с ней, играет с ней вместе в оркестре, делает вместе проект по физике и т.д.

— Вернемся в заключение к реформе. Кратко: в чем ее главный экономический смысл?

— Я же все рассказал. Главный смысл реформы — в устранении «теней» из экономики образования и в преодолении отчуждения между обществом и образованием. Обществом не только в лице федерального правительства или мэра, но и в лице конкретных родителей конкретной школы. Если это отчуждение будет преодолено, то и система образования заживет по-новому.

— Вы лично считаете, что Путин понимает именно так?

— У меня не было случая обсуждать все это именно с Путиным. Но не надо все время уповать на доброго дядю-царя. Максимум,

что может попытаться сделать дядя-царь, — это задать толковые правила игры. Реформа образования как раз и пытается задать такие правила. Все остальное зависит уже от нас — от директоров школ, ректоров, учителей и преподавателей и, самое важное, от миллионов российских мам и пап. И это означает гражданское общество в целом, а также становление его в системе образования и через систему образования в частности.

Открытое письмо главному редактору журнала «Народное образование» А. Кушниру

Уважаемый г-н Кушнир!

В Вашем журнале (№ 8, 2000) была опубликована статья М. Руткевича «Школа: социальный кризис и коммерциализация», к которой я не могу не отнестись. Очень просил бы опубликовать нижеследующий ответ.

Первая причина, побудившая меня сесть за компьютер, — личная. В данной статье поминается Ваш покорный слуга — в качестве «одного из разработчиков новой реформы образования по Грефу». При этом г-н Руткевич ссылается на мое интервью «Московским новостям» (МН. 2000. № 27), но ссылается не то чтобы неточно, а просто сознательно все ставя с ног на голову, попросту говоря — перевирая.

Г-н Руткевич пишет, что я «пропагандирую опыт коммерциализации образования в рамках одного ученического коллектива следующим образом: объем 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, то ребенок учится на равных правах с остальными ребятами в пределах бюджетно финансируемых уроков и только не ходит на те занятия, которые стоят «за чертой», т.е. в дополнительном комплексе».

На это необходимо заметить три вещи.

Во-первых, понятие платных дополнительных образовательных услуг, оказываемых государственным образовательным учреждением, предусмотрено Законом РФ «Об образовании» (ст. 45). Почему описание одного из способов реализации закона является вещью зловредной — непонятно.

Во-вторых, в интервью МН приведенные г-ном Руткевичем мои слова («ребенок учится на равных правах с остальными ребятами в пределах бюджетно финансируемых уроков и только не ходит на те занятия, которые стоят «за чертой», т.е. в дополнительном комплексе») были ответом на вопрос корреспондента: «А если семья не хочет, чтобы ребенок получал платные услуги?» — Почувствуйте разницу.

В-третьих, в интервью было и следующее:

«**Корр.:** Какова плата за эти договорные услуги?

Ответ: С каждой семьей — договорная... Школьный совет устанавливает только рамки: минимум 450 руб. в месяц, максимум — 2800. Дальше — как договоримся.

Корр.: А если у родителей нет даже 450 руб.?

Ответ: Пусть их ребенок не получает дополнительных образовательных услуг, а просто учится в школе.

Корр.: А если ребенок очень хочет вместе с одноклассниками ходить на дополнительные занятия?

Ответ: Родители из класса говорят маме-папе такого ученика: «Сколько ты можешь платить?» — «150 максимум». — «Прекрасно, мы классом сбросимся тебе еще на 300».

Корр.: Даже так?

Ответ: А почему нет? И вы бы так сделали, ведь это ваш класс, там ваш сын учится с этим самым мальчиком из малообеспеченной семьи, дружит с ним, играет с ним в оркестре».

И снова — почувствуйте разницу!

Итак, почему же сказанное мной в интервью показывает «сортировку учащихся по деньгам», почему это «особенно наглядно проявляет глубокий цинизм рассуждений радикал-либералов от просвещения» (г-н Руткевич)? Непонятно.

Но кое-что понятно. И это вторая причина, почему я написал этот ответ г-ну Руткевичу.

Г-ну (или тов.?) Руткевичу очень не нравится начавшаяся в стране реформа образования. Не нравится — и все тут! Дальше можно цитировать источники, философировать, ссылаться на социологические данные, анализировать зарубежный опыт и т.д. — но качество (и предвзятость) подобных ссылок и анализов будет примерно таким же, как и в случае с моим скромным интервью.

Г-н Руткевич возводит беды нашего образования, натурально, к радикал-либералам: «б. министр Э. Днепров, б. замминистра А. Асмолов» (каков стиль, однако, у наших членкоров РАН! Я-то думал, что "б" обыкновенно пишут не членкоры и пишут на заборах), а также подверстывает под накат своей критики Л. Кезину и В. Филиппова, которые почему-то упорно «умалчивают» об основной причине тяжелого состояния нашего образования.

В чем же эта «основная причина»? Она, оказывается, в том, что наш федеральный бюджет «меньше, чем бюджет Финляндии с ее 6 млн населения». Тут с г-ном Руткевичем нельзя не согласиться. Кезина и Филиппов действительно «умалчивали» об этом в своих выступлениях последних лет. Они еще «умалчивали» и о том, что Волга впадает в Каспийское море. Более того — а вот это уже могло бы стать серьезным обвинением! — Кезина и Филиппов ничего не предложили конкретного для того, чтобы наш федеральный бюджет незамедлительно стал в 25 раз больше финляндского (пропорционально численности населения) и соответственно чтобы образование зажило у нас «достойно».

Увы, «коммерциализация образования» — а именно это есть главный жупел, которым стращает нас членкор, — действительно имеет место. Это означает только то, что некоторые люди покупают образовательные услуги. Те, кто имеет больше денег, тратят часть своих доходов, и порой весьма заметную часть, на образование своих детей. Ну что тут сделаешь?

Можно, конечно, попытаться запретить. При Сталине и Пол Поте никто образовательных услуг не покупал. Еще можно, как предлагает г-н Руткевич, увеличить бюджет образования в 10 раз — тогда профинансированное из бюджета и бесплатное для потребителя образование станет образованием такого высокого качества, что никому не придет в голову что-то искать и за что-то платить на стороне.

Реформа образования, однако, предлагает нечто другое — во-первых, назвать вещи своими именами и, во-вторых, предложить систему мер (от повышающих коэффициентов для сельских школ до ГИФО и социальных стипендий), которые хотя бы отчасти смогут демпфировать эту ситуацию.

Но реформа очень не нравится г-ну Руткевичу. Покупать образовательные услуги? Фи! Зачем это позволять, чтобы люди могли выбирать что-то в сфере образования, платить и т.п.? Все может выбрать и за все может заплатить государство! Точнее, выбирать будет не из чего.

И это, увы, не шутка. Г-н Руткевич с сожалением пишет, что в выступлениях министра Филиппова такие вещи, как «вариативность образования, свобода выбора учебников, индивидуальный подход к каждому учащемуся, <...> отмечены со знаком «плюс». И г-н Руткевич обещает нам «отметить и оценить по достоинству оборотную сторону этой медали».

В этих случаях полагается говорить — «без комментариев».

Из всего сказанного выше очевидным образом явствует, что я не отношусь к большим симпатизантам г-на Руткевича. Но в заключение позволю себе заметить нечто, о чем, вероятно, мы не будем спорить с оппонентом: если у нас, или у Вас, г-н Руткевич, или у наших близких что-то случится со здоровьем — сплюнем три раза, — то все же не дай нам Бог попасть в сектор бесплатной медицины. Дороже встанет.

Реформу спускают на тормозах[1]

Два года экспериментальной апробации ЕГЭ (2001 и 2002 г.) показали, что это нововведение вполне исполнимо организационно и технологически. Кроме того, оно поддерживается большинством выпускников и их родителей. 2003 г. станет годом полномасштабного эксперимента (планируется уже участие 49 регионов) и предстартовым для полного внедрения ЕГЭ. В 2004 г. для этого надо будет подготовить всю законодательную базу.

К сожалению, пока в разработках по ЕГЭ отсутствует экономический аспект. Эксперимент идет по преимуществу за счет федеральных средств, но будет ли это всегда? Вряд ли. А потому уже сейчас необходимы основательные расчеты, из которых будет видна «цена вопроса» — кто платит, за что платит, сколько платит, из каких денег? Эти вопросы надо проработать.

В 2003 г. будет в основном подготовлено программно-методическое обеспечение для профильных и базовых курсов по 10—11-м классам и начнется эксперимент по 9-м классам (предпрофильная подготовка). Он затронет не более 8—10 регионов и порядка сотни школ. В краткие сроки, в течение учебного года, будут отработаны рекомендации по содержанию и организации предпрофильной подготовки, по приему выпускников в 10-е (профильные) классы и школы, подготовлен проект учебного плана для 9-х и 10—11-х классов. Регионам будет предложена примерная модель региональной программы по переходу на профильное обучение, и они должны будут составить свою.

Заметно продвинутся дела в освоении новых информационных технологий в школах. На финишную прямую выйдет подготовка проекта 3-го займа Всемирного банка, который будет специально нацелен на информатизацию образования (в 2004 г. заем должен быть выделен).

[1] Учительская газета. 2003. № 1.

Я полагаю, что будет все же принят закон о стандарте общего образования. Надеюсь, что в законе удастся сохранить по сути новую трактовку стандарта. Он будет определен как базовый комплексный государственный документ, определяющий не только требования государства к учителям («что вы должны преподавать») и детям («что с вас спросят»), но и систему требований государства, его обязательств в отношении к общему образованию. В том числе по обеспечению условий образовательного процесса и нормативного финансирования общего образования.

Что же касается собственно «педагогического стандарта»» (минимумы и требования по учебным предметам), то здесь, думаю, соответствующий документ будет принят к концу первого полугодия.

Особый вопрос — пакет всех материалов, прилагаемых к стандарту (нормы оборудования учебных кабинетов, примерные задания на обобщенные требования к выпускникам, по учебным предметам, проект нового федерального БУПа, примерные учебные программы), а также сроки и этапы введения его в действие. Это будет важным делом, но пока нельзя уверенно сказать, что все это целиком будет отработано в 2003 г.

Главная проблема всей нынешней образовательной реформы, как я вижу, состоит в том, что в основу ее реализации проникла сомнительная идея реформы образования без реформы экономики образования. Особенно тревожно выглядит ситуация в сфере школьной экономики.

Показатели текущих учебных расходов на одного ученика в бюджетах субъектов Федерации разительно отличаются друг от друга — они колеблются от 1 тыс. 700 руб. до 45 тыс. Разница пороговых значений на уровне муниципалитетов еще больше. При такой колоссальной экономической неравномерности понятие «единое образовательное пространство» теряет всякую экономическую подоснову и грозит превратиться в миф. В этой ситуации становится насущным введение федеральных нормативов финансирования школы.

В числе поручений, данных Правительству РФ по результатам заседания Госсовета 30 августа 2002 г., Президент страны заявил, что необходимо разработать меры по стимулированию привлечения в систему образования внебюджетных средств и повышению

эффективности их использования. Что было сделано по этому вопросу на уровне государственной политики? Ничего. Надо надеяться, что удастся хотя бы принять меры по пресечению на местах незаконной практики принудительного лицензирования дополнительных (платных) образовательных услуг и административного регулирования цены на них.

2003 г. станет, по всей видимости, точкой отсчета в отраслевой системе оплаты труда в школе, разработанной в недрах Минтруда в рамках заданных «минфиновских» параметров. Возникает реальная опасность того, что в новой системе не будет реального «федерального присутствия», а единственным действующим законодательным параметром на уровне Федерации станет МРОТ.

Если на первом этапе модернизации общего образования речь преимущественно должна идти о «возвращении государства в школу» (от финансирования учебных расходов школы из государственного бюджета субъекта Федерации до введения системы ЕГЭ), то следующий ее этап должен стать этапом «возвращения общества в школу», фазой преодоления уже значительного отчуждения общества от школы, придания управлению образованием действительно государственно-общественного характера.

Миллионы родителей задают сегодня вопрос: «А как сделать, чтобы в нашей конкретной школе дела начали идти лучше?». И здесь ключевым звеном могли бы стать создание школьных советов и постепенная передача им реальных полномочий по управлению школой. Может быть, пора разрабатывать соответствующие нормативные акты хотя бы в рамках эксперимента в нескольких регионах?

Сегодня приходится констатировать значительное торможение, «стояние на месте» в части реализации тех принципиальных установок развития образования, и в первую очередь в отношении экономики школы, которые были сформулированы реформаторами и поддержаны Президентом страны, Правительством России, руководством комитета по образованию Госдумы, Госсоветом Российской Федерации. Единственной государственной позицией в этой ситуации может быть только ускорение образовательной реформы, прежде всего за счет приобретения ею экономического аспекта. Именно это, на мой взгляд, станет главным вопросом наступившего года.

Выступление на «Клубе Раисы Максимовны»[1]

А.А. Пинский:

Вы, знаете, я всегда поддерживаю идею, что была задана «Клубом Раисы Максимовны», — обсуждать действительно не перечень тех или иных направлений или мероприятий реформы, но ее смысл, ее суть, ее главную направленность.

Итак, по поводу смысла реформы. Понимаете, в чем дело? Мы говорим о школе. Совершенно очевидно, что нынешняя школа умирает, причем умирает определенная модель школы. Это школа индустриального общества, технократической цивилизации, школа тотального государственного контроля вне участия какого-либо общественного элемента в управлении. Умирают архаичные схемы школьной экономики и финансирования школьного образования.

На Западе, если мы говорим о классической модели второй половины XIX — первой половины XX в., эта школа тоже умирает. Здесь справедливо упомянули Кумбса... Там просто много денег, поэтому она умирает не так быстро, не так явно и при этом трансформируется. И это очевидно. Потому что существующая модель школы складывалась в определенную фазу цивилизации. Тоффлер называл это фазой второй волны. Это индустриалистская цивилизация, школа по образцу «массовой фабрики». Коменский придумал свою дидактическую машину: дети сидят в классе. Модель дешевая. Основы наук в полный рост транслируются или кажется, что транслируются. Сейчас просто другая цивилизация наступает на дворе. И, естественно, либо та школа как таковая просто исчезнет, либо она весьма сильно трансформируется. У нас это наслоилось на очень важную метаморфозу последнего десятилетия.

[1] Выступление на заседании Клуба Р.М. Горбачевой 22 февраля 2001 г.

Дело в том, что мы на сегодняшний день имеем советскую школу, конечно. Ситуация парадоксальная. Жизнь за последние 10 лет изменилась капитально. Изменилась экономика, изменилась политическая система, изменились государственные границы, изменилась массовая культура, изменился язык, изменился менталитет — все что угодно изменилось. А школа осталась примерно той же самой. То есть у нас нет современной российской школы. У нас есть советская школа. Если посмотреть все базовые линии ее деятельности.

Кузьминов уже справедливо перечислял некоторые документы, скажем, например: «Об укреплении основ наук в общем и среднем образовании». Было такое постановление ЦК. Оно до сих пор исполняется де-факто. Было в 34-м году постановление ЦК ВКП(б) «Урок как основная форма учебно-воспитательного процесса в средней школе». Оно было принято, и оно исполняется. У нас урок является, согласно этому постановлению, основной формой учебно-воспитательного процесса. Было постановление об идеологических извращениях в системе Наркомпроса (1936 г.), оно исполняется.

Все, что касается содержания обучения, схемы оплаты труда педагогов: ставка 18 часов, в начальной школе ставка учителя 20 часов — это действует постановление наркома Бубнова (34-го или 32-го года). Система оплаты труда сейчас устроена по постановлению 32-го года. И никакой российской школы нет.

Мне представляется довольно странной первая строчка в повестке дня —нужна ли современной российской школе реформа? Понимаете, в чем дело. Представьте себе, собралось в юрском периоде некое сообщество динозавров и говорят: «Мы фиксируем, что воздух существенно изменился, температурные условия поменялись, давайте поставим вопрос — нужно ли нам видоизменяться?». Я не знаю, обсуждали это динозавры или нет, но если бы они обсуждали, видимо, они пришли бы к выводу, что им не нужно видоизменяться.

И.М. Вирганская:

У динозавров отличие — они бы изменялись независимо от вынесенного решения. А мы — социум, мы меняемся только в зависимости от тех решений, которые выносим.

А.А. Пинский:

Некоторые зверушки тогда стали меняться — и они выжили. А динозавры решили или де-факто не стали меняться — и они умерли. Поэтому дискуссия о необходимости принципиальных, как говорил Кузьминов, структурных, системных изменений в школе, на мой взгляд, это не вопрос.

Другое дело, что парадоксальным образом для очень большого числа людей, не только для профессионалов в образовании, хотя и для них, к сожалению, для родителей, для политиков и т.д. не сформировано никакой другой модели. Есть школьная модель определенного типа. Люди говорят: «Вот мы учились». Собираются вводить форму, люди говорят: «У нас была форма, все вроде бы нормально, а почему бы и нет, с другой стороны». На детей орут в школе. И на нас орали, ну и что? Все живем. Да. И это хорошо. Если, предположим, сейчас восстановить Советский Союз, восстановить коммунизм, райкомы, Наркомпрос, изменить соответственным образом экономику и т.д., то существующая школа будет вполне адекватна. Это условие ее выживания. Но если этого всего не делать, то дальше будет еще сложнее.

Теперь смысл, или вектор, реформы. Он уже обозначался, мне не хочется повторяться. Это — реформа модернизации содержания, это — реформа экономических механизмов, это — реформа управления.

Суть существующих документов о реформе? В достаточной ли мере эти тенденции заложены и в достаточной ли мере они начинают реализовываться? Нет, в недостаточной.

Когда меня спрашивают: «Товарищ Пинский, вы сторонник реформы или оппонент?» — мне сложно, я вынужден отвечать диалектически, потому что я не вижу альтернатив у некоторого вектора заложенных изменений, но то, как все делается, вызывает обиду.

Действительно, уходит время, система деградирует, никаких альтернативных моделей не выдвигается по-прежнему. Вы спрашивали, что замыслено конкретно. Год напрягалось министерство, год напрягалась Академия образования. (Я их не отождествляю, о второй я думаю много хуже, чем о первом.) И что? Родили локальный эксперимент в трех регионах — Чувашия, Удмуртия,

Якутия — по единому экзамену. Родили не очень понятный эксперимент в 2% школ по так называемому новому содержанию в структуре общего образования с непонятной мерой подвижки. Так что можно сказать, что ничего этой системе не грозит, к сожалению. А разбираться с ней жизнь будет просто, без больших дискуссий. Сейчас, когда женщины от 55 до 65 лет закончат свою трудовую деятельность в школе, а новые не придут...

В московской школе, когда ко мне приходят родители и я их спрашиваю, почему они хотят перевести ребенка к нам, 3 года назад, 5 лет назад они говорили, что у вас больше градус гуманизма и т.д. А сейчас они говорят: «Потому, что у нас в школе нет учителя географии, физики, истории». Про английский мы вообще не говорим. И это в Москве. Поэтому жизнь будет со всей этой системой разбираться, я повторяю, без больших общественных дискуссий, а вот такими простыми формами.

Что здесь может быть сделано? Естественно, реформа должна создать условия для становления новой модели российской школы. Это главная суть реформы, на мой взгляд. Частично в действующих документах реформы подобные потенции заложены. Это то, что говорила Татьяна Клячко, —нормативное бюджетное финансирование не простая мера, не бесспорная. Я не стал ей возражать — она прекрасно знает эти возможные возражения: когда в классе не 28 человек, а 42, школе экономически выгодно иметь 42. Тогда директору школы экономически выгодно заводить в той же самой коробке вторую смену — в два раза больше детей. Она знает и другие разработчики реформы знают возможные ответы на эти возражения, но альтернативы этому, я согласен, нет, хотя полностью это проблему не решает.

Мы говорим о роли общественного управления в школе. Тезис заложен: было принято постановление Правительства России на основе указа Ельцина о попечительских советах. Но та же самая ситуация. Идея правильная. Исполнена она была в очень слабом виде — как полумера, в таком кастрированном несколько виде. Александр Изотович знает намного лучше меня про эти особенности попечительского движения. Но альтернативы росту общественного участия в управлении образования, в том числе в плане детерминации школьных денег и в плане детерминации содержания обучения, нет.

Содержание обучения. Ну что тут можно сказать? Понимаете, лоббизм очень силен по математике, по физике, по биологии, по чему угодно. Есть ли достаточная степень, достаточный уровень политической воли, чтобы его преодолеть? На сегодняшний день нет. Я не спорю про нужность, я уже об этом сказал.

И последнее. Понимаете, в чем дело? Все это разговоры, к сожалению. Я не знаю, как выйти на какой-то хотя бы маленький уровень реальности. Бывает, что обсуждается все — некие общие понятия; люди спорят без конца, могут даже, как говорит первый замминистра Киселев, «пятак друг другу в рыло совать». А реальность такова. Вот простой пример. Был я недавно в Госдуме, депутату подарили учебник по биологии для 5-го класса. Он у меня спрашивает: «Хороший этот учебник или нет? Ты специалист». Я ему говорю: «Открой и прочти». А он говорит: «Я ничего в нем не понимаю». Но это учебник для 5-го класса. Я же не принесу ему учебник для 9-го класса или, избави Бог, для 11-го. Я открываю первую страницу вместе с депутатом — интересно же... «Опишите механизм мутуализма между абиотическими и биотическими системами второго уровня». Это учебник 5-го класса. Что тут говорить — надо или не надо? Лучшее в мире советское? Не лучшее? Это маразм. Есть слово «бред». Академиком быть для того, чтобы сказать, что это бред, не нужно. Любой советский человек понимает, что это бред.

Я не говорю опять про 10-й, спаси Боже! «Напишите полный ряд свойств амфотерных гидроксидов». О чем мы спорим?

Тут сидит Абрамов, математик, он не даст мне соврать. Я сейчас смешную штуку спрошу, которую стыдно не знать просто всем советским юношам и девушкам: «Преобразовать арктангенс в косеканс». Это же просто смех!

Информированность потрясающая. География просто смешная. Теория георайонирования профессора Баранского... Кто знает? О чем мы говорим? Чтобы это финансировалось в удвоенных, в утроенных масштабах?

(Реплика из зала) Как нет теории районирования Баранского? Учебник географии 8-го класса. Плохо учились в школе. Двойку вам надо поставить.

И.М. Вирганская:

Анатолий Аркадьевич, мы все-таки люди немножко со стороны, в этих вопросах, естественно, не профессионалы. А некая попытка делалась ли, чтобы найти здравое решение проблем, которые вы поставили? Я говорю конкретно о содержании образования. Была ли попытка? Я понимаю, что это все-таки забота Российской академии образования. Кто у нас отвечает за содержание образования, за создание методик? Если это отдано на откуп этой организации — одной-единственной, какова может быть мера участия каких-то других членов сообщества в этом процессе. Я не понимаю. Как мы можем подействовать на теорию «гео» чего-то в районировании?

А.А. Пинский:

Есть два направления ответа. Первый. Попытаться эту проблему решить сверху. И сверху сейчас какие-то дискуссии, какие-то подвижки, перетягивание каната имеют место. То есть что-то удается демпфировать, что-то удается смягчить. Это тяжелая, трудная, неблагодарная работа. Как разложится эта карта в итоге, не знаю. То есть удастся ли сверху действительно выработать новое содержание обучения, действительно, как говорил Кузьминов, реально разгрузить школьника от того, что не усваивается.

Причем, ведь существует такой миф. Вот вам дали тысячу понятий и говорят, что вы тысячу не запомните, но чтобы вы запомнили что-то, нужно дать тысячу. Это полная ложь. Потому что, если вам дать тысячу понятий и вы из них большинство не усвоите, вы запомните 80 (я знаю такие эксперименты). Если вам дать не 1000, а 300, вы запомните, может быть, 120—130. То есть эта разгрузка направлена на повышение качества эффективности.

Но ведь сверху решения нет. Идет вязкая оппозиционная борьба, и какого-то четкого решения нет.

Можно решать этот вопрос не сверху, а снизу. В чем тут проблема? Почему школа нежизнеспособна? Потому что мы можем спорить с вами в содержательном плане, что это все есть нонсенс. Но это — содержательное суждение. Проблема в том, что никто за это не платит ни копейки. И вот родители платят. Говорили о родительских деньгах. Родители платят сейчас много. И Кузьминов

правильно сказал: «На пределе финансовые возможности домохозяек». Но за что они платят? Они платят за иностранные языки, они платят за музыку, они платят за компьютеры, они платят за то, что человеку функционально в современной постиндустриальной жизни нужно, и платят взятки за поступление — это святое. Вот за это — за районирование по Баранскому и за амфотерные гидроксиды — никто не платит и платить не будет. Поэтому может быть создан некий механизм, когда это мнение общества, мнение конкретных родителей начинает детерминировать содержание. Будет ли создан такой механизм? Не знаю.

Реформа сейчас на перепутье, реформа сейчас в ситуации фифти-фифти...

Профильное обучение

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования[1]

Цели профильного обучения

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается **профильное обучение**, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда <...> отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования».

[1] Концепция одобрена на заседаниях Федерального координационного совета по общему образованию 24 апреля и 28 июня 2002 г. Доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май–июнь 2002 г.), и результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28 июня 2002 г.). Утверждена приказом министра образования № 2783 от 18 июля 2002 г. Авторский коллектив: А. Кузнецов и А. Пинский (соруководители), М. Агранович, А. Баранников, М. Богуславский, А. Водянский, А. Каспржак, А. Лейбович, О. Логинова, Е. Рачевский, М. Рыжаков, С. Чистякова, И. Чечель.

Прежде всего следует разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа».

Профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма, однако перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

– обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

– создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

– способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

— расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Общественный запрос на профилизацию школы

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Многолетняя практика убедительно показала, что как минимум начиная с позднего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образования должны быть созданы условия для реализации обучающимися своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70%) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников. При этом традиционную позицию «как можно глубже и полнее знать все изучаемые в школе предметы (химию, физику, литературу, историю и т.д.)» поддерживают около четверти старшеклассников.

К 15—16 годам у большинства учащихся складывается ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности. Так, по данным социологических опросов, проведенных в 2002 г. Центром социологических исследований Минобразования России, «профессиональное самоопределение тех, кто в дальнейшем намерен учиться в ПТУ или техникуме (колледже), начинается уже в 8-м классе и достигает своего пика в 9-м, а профессиональное самоопределение тех, кто намерен продолжить учебу в вузе, в основном складывается в 9-м классе». При этом примерно 70—75% учащихся в конце 9-го класса уже определились в выборе возможной сферы профессиональной деятельности.

В настоящее время в высшей школе сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшеклассников для прохождения вступительных испытаний и дальнейшего образования в вузах. Традиционная непрофильная подготовка старшеклассников в общеобразовательных учреждениях привела к нарушению преемственности между

школой и вузом, породила многочисленные подготовительные отделения вузов, репетиторство, платные курсы и др.

Большинство старшеклассников считает, что существующее ныне общее образование не дает возможностей для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры. В этом отношении нынешний уровень и характер полного среднего образования считают приемлемым менее 12% опрошенных учащихся старших классов (данные Всероссийского центра изучения общественного мнения).

Зарубежный опыт профильного обучения

Реформы образования происходят сейчас в большинстве развитых стран мира. При этом особое место в них отводится проблеме профильной дифференциации обучения.

В большинстве стран Европы (Франция, Голландия, Шотландия, Англия, Швеция, Финляндия, Норвегия, Дания и др.) все учащиеся до 6-го года обучения в основной общеобразовательной школе формально получают одинаковую подготовку. К 7-му году обучения ученик должен определиться в выборе своего дальнейшего пути. Каждому ученику предлагаются два варианта продолжения образования в основной школе: «академический», который в дальнейшем открывает путь к высшему образованию, и «профессиональный», в котором обучаются по упрощенному учебному плану, содержащему преимущественно прикладные и профильные дисциплины. При этом многие ученые-педагоги европейских стран считают нецелесообразной раннюю профилизацию (в основной школе).

В США профильное обучение существует на последних двух или трех годах обучения в школе. Учащиеся могут выбрать три варианта профиля: академический, общий и профессиональный, в котором дается предпрофессиональная подготовка. Вариативность образовательных услуг в них осуществляется за счет расширения спектра различных учебных курсов по выбору. При этом прежде всего учитываются запросы и пожелания родителей, планирующих профиль для своих детей.

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить следующие общие для всех изученных стран черты организации обучения на старшей ступени общего образования:

1. Общее образование на старшей ступени во всех развитых странах является профильным.

2. Как правило, профильное обучение охватывает три, реже два последних года обучения в школе.

3. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, неуклонно возрастает во всех странах и составляет в настоящее время не менее 70%.

4. Количество направлений дифференциации, которые можно считать аналогами профилей, невелико. Например, два в англоязычных странах (академическое и неакадемическое), три во Франции (естественно-научное, филологическое, социально-экономическое) и три в Германии (язык—литература—искусство, социальные науки, математика—точные науки—технология).

5. Организация профильной подготовки различается по способу формирования индивидуального учебного плана обучающегося: от достаточно жестко фиксированного перечня обязательных учебных курсов (Франция, Германия) до возможности набора из множества курсов, предлагаемых за весь период обучения (Англия, Шотландия, США и др.). Как правило, школьники должны выбрать не менее 15 и не более 25 учебных курсов, продолжительностью до одного семестра. Аналогами таких курсов в России можно было бы считать учебные модули, из которых возможно строить множество самостоятельных курсов.

6. Количество обязательных учебных предметов (курсов) на старшей ступени по сравнению с основной существенно меньше. Среди них присутствуют в обязательном порядке естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность, физическая культура.

7. Как правило, старшая профильная школа выделяется как самостоятельный вид образовательного учреждения: лицей — во Франции, гимназия — в Германии, «высшая школа» — в США.

8. Дипломы (свидетельства) об окончании старшей (профильной школы) обычно дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения за некоторыми исключениями: например, во

Франции прием в медицинские и военные вузы проходит на основе вступительных экзаменов.

9. Весь послевоенный период количество профилей и учебных курсов на старшей ступени школы за рубежом постоянно сокращалось, одновременно росло число обязательных предметов и курсов. При этом все более отчетливо проявлялись влияние и возрастающая ответственность центральной власти за организацию и результаты образования. Это отражается на всех этапах проведения экзаменов, в разработке национальных образовательных стандартов, уменьшении разнообразия учебников и др.

Отечественный опыт профильного обучения

Российская школа накопила немалый опыт по дифференцированному обучению учащихся. Первая попытка осуществления дифференциации обучения в школе относится к 1864 г. Соответствующий указ предусматривал организацию семиклассных гимназий двух типов: классическая (цель — подготовка в университет) и реальная (цель — подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения).

Новый импульс идея профильного обучения получила в процессе подготовки в 1915—1916 гг. реформы образования, осуществлявшейся под руководством министра просвещения П.Н. Игнатьева. По предложенной структуре 4—7-е классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую, реальную.

В 1918 г. состоялся первый Всероссийский съезд работников просвещения и было разработано Положение о единой трудовой школе, предусматривающее профилизацию содержания обучения на старшей ступени школы. В старших классах средней школы выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

В 1934 г. ЦК ВКП(б) и Совет народных комиссаров СССР принимают постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР», предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения.

Академия педагогических наук в 1957 г. выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трем направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному. С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8—10-х классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые, постоянно развиваясь, сохранились вплоть до настоящего времени.

В конце 80-х — начале 90-х годов в стране появились новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известной мере профильные) художественные, спортивные, музыкальные и другие школы. Этому процессу способствовал Закон Российской Федерации 1992 г. «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ.

Таким образом, направление развития профильного обучения в российской школе в основном соответствует мировым тенденциям развития образования.

Вместе с тем сеть общеобразовательных учреждений с углубленным изучением предметов (гимназии, лицеи и др.) пока развита недостаточно. Для большинства школьников они малодоступны. Это ведет к таким негативным явлениям, как массовое репетиторство, платные подготовительные курсы при вузах и т.п. Профилизация обучения в старших классах школы должна внести позитивный вклад в разрешение подобных проблем.

Возможные направления профилизации и структуры профилей

Важнейшим вопросом организации профильного обучения является определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения. При этом следует учитывать, с одной стороны, стремление наиболее полно учесть индивидуальные интересы, способности, склонности старшеклассников (это ведет к созданию большого числа различных профилей), с другой — ряд факторов, сдерживающих процессы такой во многом стихийной дифференциации образования: введение единого государственного экзамена, утверждение стандарта общего образования, необходимость стабилизации федерального перечня учебников, обеспечение профильного обучения соответствующими педагогическими кадрами и др.

Очевидно, что любая форма профилизации обучения ведет к *сокращению инвариантного компонента*. В отличие от привычных моделей школ с углубленным изучением отдельных предметов, когда один-два предмета изучаются по углубленным программам, а остальные — на базовом уровне, реализация профильного обучения возможна только при условии относительного сокращения учебного материала непрофильных предметов, изучаемых с целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения. Эта система должна включать в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения. Предлагается следующий набор обязательных общеобразовательных предметов: математика, история, русский и иностранные языки, физическая культура, а также интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и иных возможных профилей), естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и иных возможных профилей).

Профильные общеобразовательные предметы — предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, физика, химия, биология — профильные предметы в естественно-научном профиле; литература, русский и иностранные языки — в гуманитарном профиле; история, право, экономика и др. — в социально-экономическом профиле и т.д. Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

Содержание указанных двух типов учебных предметов составляет федеральный компонент государственного стандарта общего образования.

Достижение выпускниками уровня требований государственного образовательного стандарта по базовым общеобразовательным и профильным предметам определяется по результатам единого государственного экзамена.

Элективные курсы — обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции. Одни из них могут «поддерживать» изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне. Например, элективный курс «Математическая статистика» поддерживает изучение профильного предмета экономики. Другие элективные курсы служат для внутрипрофильной специализации обучения и для построения индивидуальных образовательных траекторий. Например, курсы «Информационный бизнес», «Основы менеджмента» и др. в социально-гуманитарном профиле; курсы «Химические технологии», «Экология» и др. в естественно-научном профиле. Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть избыточно по сравнению с числом курсов, которые обязан выбрать учащийся. По элективным курсам единый государственный экзамен не проводится.

При этом примерное соотношение объемов базовых общеобразовательных, профильных общеобразовательных предметов и элективных курсов определяется пропорцией 50:30:20.

Предлагаемая система не ограничивает общеобразовательное учреждение в организации того или иного профиля обучения (или нескольких профилей одновременно), а школьника — в выборе различных наборов базовых общеобразовательных, профильных предметов и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальную образовательную траекторию. Во многих случаях это потребует реализации нетрадиционных форм обучения, создания новых моделей общего образования.

В Приложении в качестве *примера реализации одной из моделей* профильного обучения предлагаются варианты учебных планов для четырех возможных профилей: естественно-математического, социально-экономического, гуманитарного, технологического. Следует отметить, что возможно такое построение образовательного процесса, когда комбинации общеобразовательных и профильных предметов дадут самые различные формы профилизации: для общеобразовательного учреждения, для отдельных классов, для групп учащихся.

Возможные формы организации профильного обучения

Предлагаемая концепция профильного обучения исходит из многообразия форм его реализации.

Возможна такая организация образовательных учреждений различных уровней, при которой не только реализуется содержание выбранного профиля, но и предоставляется учащимся возможность осваивать интересное и важное для каждого из них содержание из других профильных предметов. Такая возможность может быть реализована как посредством разнообразных форм организации образовательного процесса (дистанционные курсы, факультативы, экстернат), так и за счет кооперации (объединения образовательных ресурсов) различных образовательных учреждений (общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного, начального и среднего профессионального образования и др.). Это позволит старшекласснику одного общеобразовательного учреждения при необходимости воспользоваться образовательными услугами других учреждений общего, начального и среднего профессионального образования и обеспечит наиболее полную реализацию интересов и образовательных потребностей учащихся.

Таким образом, можно выделить несколько вариантов (моделей) организации профильного обучения.

Модель внутришкольной профилизации

Общеобразовательное учреждение может быть **однопрофильным** (реализовывать только один избранный профиль) и **многопрофильным** (организовать несколько профилей обучения).

Общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, но за счет значительного увеличения числа элективных курсов предоставлять школьникам (в том числе в форме многообразных учебных межклассных групп) возможность в полной мере осуществлять свои индивидуальные профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы.

Модель сетевой организации

В подобной модели профильное обучение учащихся конкретной школы осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений. Оно может строиться в двух основных вариантах.

Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных учреждений вокруг наиболее сильного общеобразовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое выполняет роль «ресурсного центра». В этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы), которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр».

Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае учащимся предоставляется право выбора получения профильного обучения не только там, где они учатся, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.).

Предложенный подход не исключает возможности существования и дальнейшего развития **универсальных (непрофильных) школ** и **классов**, не ориентированных на профильное обучение, и различного рода **специализированных общеобразовательных учреждений** (хореографические, музыкальные, художественные, спортивные школы, школы-интернаты при крупных вузах и др.).

Решение об организации профильного обучения в конкретном образовательном учреждении принимает его учредитель по представлению администрации образовательного учреждения и органов его общественного самоуправления.

Взаимосвязь профильного обучения со стандартами общего образования и единым государственным экзаменом

Важна связь профильного обучения на старшей ступени с общей установкой на введение государственного стандарта общего образования. Если модернизация образования предусматривает введение института единого государственного экзамена, если речь идет о становлении общенациональной системы контроля качества образования, то, очевидно, объективность и реализуемость подобной системы может быть обеспечена только введением соответствующих образовательных стандартов не только для базовых общеобразовательных, но и для профильных общеобразовательных предметов.

В связи с этим профилизация обучения в старшей школе должна быть прямо соотнесена с вводимым единым государственным экзаменом.

Предпрофильная подготовка (на второй ступени общего образования)

Курсы по выбору

Реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении *профилирующего направления* собственной деятельности.

Необходимым условием создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащегося основной ступени, является введение предпрофильной подготовки через организацию курсов по выбору.

В этих целях необходимо:

— увеличить часы вариативного (школьного) компонента базисного учебного плана в выпускном классе основной ступени общего образования;

— при организации обязательных занятий по выбору ввести деление класса на необходимое число групп;

— образовательным учреждениям использовать часы вариативного компонента, прежде всего на организацию предпрофильной подготовки.

Особенности организации курсов по выбору

Основная функция курсов по выбору — профориентационная. В этой связи число таких курсов должно быть по возможности значительным. Они должны носить краткосрочный и чередующийся характер, являться своего рода учебными модулями. Курсы по выбору необходимо вводить постепенно. Единовременное введение целого спектра разнообразных курсов по выбору может поставить ученика (семью) перед трудноразрешимой задачей. Необходима целенаправленная, опережающая работа по освоению учеником

самого механизма принятия решения, освоения «поля возможностей и ответственности».

Итоговая аттестация выпускников основной школы и организация поступления в старшую профильную школу

В существующей практике число желающих продолжить образование в старших классах определенного общеобразовательного учреждения (лицея, гимназии) больше, чем реальные возможности приема в эти классы. Возникает ситуация конкурсного приема, которая может стать особенно актуальной в условиях перехода на профильное обучение. Поэтому необходимо решить вопрос об открытой, гласной процедуре проведения подобного конкурсного набора.

Следует отметить, что конкурсный набор в старшие классы отдельных общеобразовательных учреждений не входит в противоречие с законодательно закрепленным правом получения каждым ребенком общего (полного) среднего образования (абз. 2 п. 1 ст. 16 Закона Российской Федерации «Об образовании»). Закон гарантирует гражданам право получения образования этого уровня, что, однако, не есть синоним права получения его в конкретном общеобразовательном учреждении. В связи с этим представляется целесообразным наряду с итоговой аттестацией выпускников основной школы предусмотреть определенную форму, позволяющую объективно оценить уровень готовности учащихся к продолжению образования по тому или иному профилю, а также создать основу для внедрения в массовую практику механизмов рационального и прозрачного конкурсного набора в старшую профильную школу.

Важную роль должно сыграть введение накопительной оценки (портфолио — «портфель достижений»), которая учитывает различные достижения учащихся по исполнению тех или иных проектов, написанию рефератов, творческих работ, реальные результаты на курсах по выбору и т.п.

Муниципальные органы управления образованием должны обеспечить возможность получения общего среднего (полного) образования каждому школьнику, изъявившему желание его получить.

Профильная общеобразовательная подготовка в системе начального и среднего профессионального образования

Необходимость одновременного усвоения учащимися учреждений начального и среднего профессионального образования учебного материала, определяемого двумя стандартами (общего среднего и профессионального образования) приводит к перегрузкам и снижению качества как общего образования, так и профессиональной подготовки выпускников. Сохраняется жесткая видовая структура образовательных программ, учащиеся и студенты ограничены в выборе образовательной траектории.

Важной предпосылкой модернизации общеобразовательного цикла в программах начального и среднего профессионального образования является относительная завершенность программы основной школы по большинству основных образовательных областей (например, курс естествознания должен быть достаточно завершенным для будущих филологов, а курс истории — для будущих математиков).

Предлагается следующая модель общеобразовательной составляющей образовательной программы начального и среднего профессионального образования для выпускников 9-го класса общеобразовательной школы:

Обязательные общеобразовательные модули:

Основной (профессионально ориентированный) общеобразовательный модуль объемом примерно 500—700 часов, в рамках которого учащиеся, во-первых, получают и закрепляют знания по тем предметам и разделам общего образования, которые непосредственно обеспечивают успешное усвоение специальных предметов, и, во-вторых, проходят интегрированный гуманитарный курс, обеспечивающий общекультурное развитие. *Модули общих навыков* (объемом до 300 часов). Термин «общие навыки» вводится как рабочий, для обозначения совокупности навыков, необходимых для успешной адаптации выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования на рынке труда.

После изучения обязательных общеобразовательных модулей обучаемые делятся на два потока с учетом их собственных интересов и результатов обучения. Образовательные программы для этих потоков структурно отличаются соотношением общего и профессионального образования

Первый поток, основной по численности, продолжает углубленное освоение профессии или специальности (повышение уровня квалификации и освоение дополнительных специализаций), что позволит повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда. В будущем, по мере формирования устойчивых жизненных приоритетов, часть этих выпускников может пройти дополнительный общеобразовательный курс и сдать единый государственный экзамен, что позволит им поступить в учебное заведение высшего профессионального образования.

Второй поток, включающий учащихся, успешно освоивших обязательные общеобразовательные модули и стремящихся к получению высшего образования, завершает освоение профессии или специальности в рамках стандарта по сокращенной программе, осваивает специализацию на начальном уровне квалификации. При этом они изучают дополнительный общеобразовательный модуль, ориентированный на требования единого государственного экзамена (этот модуль учащиеся могут осваивать как в своем образовательном учреждении, так и в близлежащей школе, по дневной или вечерней форме обучения).

Таким образом, общий срок обучения не увеличивается, но при этом более эффективно используются образовательные ресурсы за счет четкой расстановки акцентов в образовательных программах начального и среднего профессионального образования.

Подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров для профильной школы

Учитель профильной школы обязан быть не просто специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности, он должен обеспечивать:

— вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);

— практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);

— завершение профильного самоопределения старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

Новые требования к учителю в условиях перехода к профильному обучению диктуют необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения квалификации действующих педагогических кадров.

Для реализации данной задачи необходимо разработать модели структуры и содержания подготовки специалистов для профильной школы на основе современных подходов к организации педагогического образования, что должно включать опережающую проработку модели стандартов высшего педобразования третьего поколения.

Новые модели высшего педагогического образования задают необходимую средне- и долгосрочную перспективу. Вместе с тем в ближайшие несколько лет основной объем преподавательской работы в профильной школе будет вести действующий педагогический корпус. В этой связи для обеспечения необходимого уровня профессиональной подготовки учителей при переходе на профильную школу предполагается всем учителям, изъявившим желание работать в профильной школе, пройти повышение квалификации или переподготовку и получить соответствующее свидетельство (сертификат). Министерству образования Российской Федерации следует инициировать вопрос о возможности аттестации педагогов профильной школы по 15-му разряду ЕТС.

Важным представляется организовать на базе педагогических вузов профессиональную подготовку специалистов (учителей, педагогов), а также магистров образования с целью обеспечения профильной школы высококвалифицированными кадрами. Следует в рамках подготовки по специальностям и направлениям педагоги-

ческого образования ввести необходимые специализации и магистерские программы с учетом потребностей профильной школы.

Упорядочение видов общеобразовательных учреждений

При разработке нормативной базы развития профильного обучения на старшей ступени общего образования необходимо решить следующие вопросы:

1) изменение видовой номенклатуры общеобразовательных учреждений;

2) разработка механизмов финансирования профильного обучения.

Определенное Концепцией модернизации российского образования введение профильного обучения требует уточнения набора различных видов общеобразовательных учреждений и изменения действующего типового положения об общеобразовательном учреждении.

Соответственно требуют разработки вопросы нормативного финансирования профильного обучения с учетом различных источников бюджетного финансирования.

Этапы введения профильного обучения

При планировании введения профильного обучения следует принять во внимание объективную необходимость подготовительной работы по обновлению содержания образования и его обеспечения (стандарты, учебные планы, примерные программы, учебники и методические пособия, переподготовка кадров и пр.). Следует также учитывать необходимость соотнесения планируемых действий с рядом осуществляемых общесистемных нововведений в образовании. В частности, введение единого государственного экзамена. С учетом реально складывающейся ситуации предлагаются следующие этапы перехода на профильное обучение в среднесрочной перспективе.

Предварительным этапом введения профильного обучения является начало перехода на предпрофильное обучение в последнем классе основной ступени.

При содействии муниципальных и региональных органов управления образованием необходимо организовать повышение квалификации учителей и администрации общеобразовательных учреждений, принять меры по обеспечению школ учебными пособиями и при необходимости учебниками, отвечающими задачам профильного обучения.

Перед введением профильного обучения в общеобразовательных учреждениях должен быть проведен значительный объем работ по обеспечению предстоящего выбора учащимися профилей обучения (анкетирование, беседы с родителями и др.).

Параллельно должна быть осуществлена разработка процедуры приема выпускников предпрофильных классов в профильные школы (классы, группы). Органам управления образованием различных уровней целесообразно разработать предложения по сетевому взаимодействию образовательных учреждений, обеспечивающему наиболее сбалансированный спектр возможностей получения старшеклассниками полного среднего образования на профильном уровне, а также в непрофильных (общеобразовательных) школах, классах и группах.

На основе примерных нормативов и расчетов субъекты Российской Федерации должны представить предложения в проекты территориальных бюджетов с целью дополнительного бюджетного финансирования работы старших классов общеобразовательных учреждений, планирующих переход на профильное обучение.

На следующем этапе должна быть продолжена работа по созданию нового поколения учебной литературы, уточнению базисных учебных планов, разработке и принятию примерных учебных планов профилей и ежегодному расширению числа школ и обучающихся, переходящих на профильное обучение на основе соответствующих региональных программ.

Комментарий к Концепции профильного обучения[1]

А.А. Пинский — советник министра образования Российской Федерации, заместитель главного редактора «Вестника образования», один из руководителей группы разработчиков Концепции профильного обучения — отвечает на вопросы, посвященные узловым пунктам Концепции.

— Как велась работа по созданию и принятию Концепции? Кто конкретно ее писал?

— Я очень рад этому вопросу. Ведь теперь Концепция профильного обучения утверждена приказом министра, т.е. она стала государственным документом, в котором уже, как в законе, нет автора. Но назвать здесь людей, сделавших эту работу, мне представляется весьма уместным. Концепция разрабатывалась очень многими участниками. Это по сути был большой комплексный проект, очень интересный в организации и исполнении.

Во-первых, в нем работали и работают сейчас — ибо дело далеко еще не закончено, принятие Концепции есть ведь только первый шаг — многие ученые-педагоги, в первую очередь из Российской академии образования, сопредседателем рабочей группы является академик-секретарь РАО А. Кузнецов. Наши «академики», и здесь особенно надо отметить М. Рыжакова, провели большую работу по выработке подхода к содержанию образования на старшей ступени, в частности, была создана принципиальная модель базовых, профильных и элективных курсов; они же написали примерные учебные планы. Большой вклад в анализ учебных планов старших классов, особенно на основе результатов, полученных в «широкомасштабном эксперименте», сделала О. Логинова.

[1] Вестника образования. Пилотный выпуск. 2002. № 4.

Известный историк педагогики М. Богуславский писал раздел по истории вопроса. Специалисты из Академии повышения квалификации под руководством И. Чечель сформировали позиции по повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров. М. Агранович и В. Рубцов обобщали социологические и психологические данные по одной из ключевых проблем — каков по существу «внутренний запрос» подростков на профильную дифференциацию обучения в старшем подростковом возрасте — около 15 лет? Под руководством А. Лейбовича (НИИ профессионального образования) был написан раздел по профильному обучению ребят, получающих общее среднее образование в системе НПО/СПО.

Конечно, в разработке приняли участие и известные школьные директора, уже создавшие и не первый год практикующие в своих школах некие реальные аналоги профильного обучения, назову Е. Рачевского и А. Каспржака.

В создании Концепции приняли активное и неформальное участие многие работники департамента общего образования министерства (руководитель департамента А. Баранников, А. Водянский, С. Иванова, А. Капустняк). Вся работа велась при самом пристальном внимании — можно сказать, неотступном, очень заинтересованном — первого заместителя министра В. Болотова и министра В. Филиппова.

— Были какие-либо интересные обсуждения, дискуссии по проекту Концепции еще до ее подписания?

— Конечно, и это очень принципиально. Ибо подобные дискуссии, порой очень острые, определили многие ключевые решения Концепции.

Так, 21 января прошло заседание Федерального координационного совета по общему образованию (ФКС), на котором состоялась острая полемика по вопросу о возможности «мирного сосуществования» в системе образования на старшей ступени профильных и непрофильных школ. Там же бурно обсуждался вопрос о 9-х классах — нужно или не нужно вводить понятие «предпрофильной подготовки»?

12 апреля прошло 1-е Всероссийское совещание по вопросам профильной старшей школы.

ФКС вновь собирался по этому же вопросу 24 апреля и потом — для принятия решения — 28 июня. В мае—июне мы провели общерегиональный опрос более чем по 20 конкретным позициям (результаты опроса представлены в этом выпуске «Вестника». — *Ред)*. Концепция была доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май—июнь 2002 г.), и по результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28 июня). Заметьте — ФКС собирался за полгода 3 раза по одной теме, да еще в этот же период прошло два всероссийских совещания!

Именно итоги этих обсуждений и результаты опросов регионов определили многие решения Концепции.

— Вы рассказали о дискуссиях в профессиональной среде. Обсуждались ли основные идеи Концепции в массовых СМИ?

— Да, и очень активно. Мы ведь все мероприятия проводили совершенно открыто, более того — мы всегда предоставляли заинтересованным СМИ все материалы еще в процессе их разработки, т.е. пускали журналистов во «внутреннюю лабораторию» проекта.

Широкое общественное обсуждение темы профильного обучения в старших классах школы началось уже с января 2002 г. Здесь важным импульсом для СМИ оказался семинар, проведенный 23 января в Высшей школе экономики. Тема сразу вызвала активный интерес.

С января по март дискуссия в СМИ носила во многом горячий, почти политизированный характер — резкие «за» и резкие «против». Газеты «Известия», «Трибуна», «Российская газета», «Московские новости», «Учительская газета» выступили в целом позитивно. «Новые известия» (А. Зверев) и «Независимая газета» (Н. Савицкая) выступили резко критически. Однако уже тогда проявилось, что критические отзывы в СМИ по профильной школе во многом определялись личными политическими установками авторов (и соответствующих СМИ), ибо эти газеты и авторы, как наблюдается на протяжении уже не одного года, стремятся критиковать реформу и Минобразования по любому предоставляющемуся поводу.

Главные пункты критики идеи профильной школы, как они были заданы тогда, были следующими:

1) «ранняя специализация детей»;

2) «упразднение общеобразовательных классов и школ» («тотальная профилизация»);

3) «невозможность профилизации в сельской школе»;

4) «фактическое введение платности в старшей школе».

В материалах других СМИ эти аргументы предметно опровергались, в том числе их в конечном итоге опровергли ясные записи по этим пунктам в самой Концепции профильной школы.

Критика якобы вводимой «платности старших классов» быстро сошла на нет сама собой.

Также важным импульсом для дискуссии оказалось уже упомянутое мной Всероссийское совещание по профильному обучению 12 апреля.

На совещании и в последующих публикациях, в частности, ясно была зафиксирована мысль о сохранении и параллельном *«мирном сосуществовании» профильных и непрофильных (общеобразовательных, универсальных) классов и школ*. Естественно, что эта позиция во многом сняла и критический тезис о «ранней специализации». Показательно, что «круглый стол» «Известий», организованный представителями Российской академии наук, в целом не подверг никакой критике идею профильности (Профиль реформ // Известия-Наука. 2002. 26 апреля).

Кроме того, оказалась важной обоснованная позиция Концепции — профильная школа не есть некое изобретение «модернизаторов», ибо:

а) она существует практически во всем мире;

б) профильная школа фактически была и в дореволюционной России, и в СССР (в виде спецшкол).

В отношении последней примечательным оказался заголовок статьи С. Лескова в «Известиях»: «Каждому школьнику — спецшкола».

В апреле—мае о Концепции профильного обучения развернуто высказались «Трибуна», «Учительская газета», «Еженедельный журнал». Прошла большая позитивная передача на РТР (программа «Пролог»).

Содержательно новыми в информационном потоке обсуждений профильности оказались три вещи:

а) вопрос о сроках введения профильной школы;

б) вопрос о конкурсном наборе в старшие профильные школы и классы;

в) вопрос о предпрофильном 9-м классе.

Хочу отметить, что здесь профессиональная позиция российских регионов внесла большой вклад в эти общественно значимые пункты дискуссии. Именно на основе преобладающего мнения регионов были окончательно сформулированы соответствующие решения Концепции.

— Теперь скажите, пожалуйста, о некоторых наиболее принципиальных положениях Концепции. Например, о возможности одновременного существования профильных и непрофильных (универсальных) старших классов и школ.

— Решению о возможности, более того, о необходимости одновременного функционирования профильных и непрофильных классов во многом содействовали обобщенные социологические данные, они приведены и в Концепции. Если примерно 1/3 детей к рубежу 15 лет не могут или не хотят как-то профилироваться (предметно и социально определяться), то именно они должны будут составить основной контингент непрофильных школ и классов. Если же примерно 2/3 уже обнаруживают выраженную ориентацию (на математику, языки, гуманитарную сферу, технику, технологии и пр.), то профилизация обучения как раз и соответствует «детской природе» данного возраста.

— Как конкретно в этом случае будет выглядеть, предположим, через 5—6 лет школьная система в городе N?

— Скажем, в небольшом городе 15 школ. Из них будет, например, 4—5 школ однопрофильных (филологическая, естественно-математическая, социально-экономическая или какие-то иные профильные школы); 2—3 большие школы станут многопрофильными (класс «а» — математический, класс «б» — языковой, класс «в» — универсальный); пара школ станет специализироваться на технологических профилях, причем их конкретная специфика будет определяться условиями города; еще школ 5—6 останутся непрофильными.

— А какой процент школ в городе, в регионе должны будут профилироваться в течение этого, условно, 5-летнего срока?

— А вот этого мы как раз из федерального центра не хотим предвосхищать. Мы не намерены вводить «контрольные цифры». В Концепции введено понятие «региональная программа перехода на профильное обучение». Сейчас каждый субъект Федерации будет создавать в течение года-двух такую региональную программу. Очевидно, что на Алтае и в Петербурге они будут весьма отличаться.

— Кто будет принимать решение о переходе школы № 10 города N на профильное обучение по тем или иным конкретным профилям?

— Это был предмет больших и серьезных обсуждений. Конечно же сразу хочется сказать «сама школа». Но, согласитесь, это не совсем верно. В городе N, точнее, в той или иной школьной сети нужно создать по возможности условия наиболее сбалансированного набора профилей, чтобы жители этого города или района имели потенциально наиболее широкий выбор. Таким образом, главной «единицей» здесь становится не школа, а школьная сеть. Учредитель школ, как правило, это муниципалитет. Поэтому принята формула: «Решение принимает учредитель по представлению школы».

— Будут ли определены какие-то критерии готовности школы к переходу на профильное обучение?

— Да, и мы здесь снова посоветуемся с регионами. В любом случае предлагаемая совокупность критериев будет носить примерный характер. Каждый из субъектов Российской Федерации, с учетом специфики региона, сможет доуточнить критерии в собственной региональной программе перехода на профильное обучение.

Представляется, что в число таких критериев войдут следующие:

— готовность педагогического коллектива и родительской общественности школы к переходу на профильное обучение (решение органа самоуправления образовательного учреждения — школьного совета, школьной конференции и т.п.);

— наличие квалифицированных педагогических кадров для ведения профильных курсов по учебным предметам, соответствующим заявляемому профилю (профилям) — не ниже 1-й и высшей категорий;

— наличие материально-технической базы, необходимой для ведения профильного обучения (компьютерные классы — для профилизации в направлении информационных технологий; оборудованные кабинеты физики, химии, биологии — для естественно-научного профиля; оборудованные мастерские — для соответствующего технологического профилирования и т.п.);

— связи с учреждениями высшего профессионального образования, с иными образовательными учреждениями, могущими содействовать организации углубленной подготовки школьников по избранному профилю (профилям);

— наличие в школе опыта дифференцированного обучения, в том числе по углубленным учебным программам;

— особые (высокие) образовательные результаты, показанные учениками (выпускниками) школы в предшествующие годы, — по направлениям, заявляемым к профилизации.

Возможно, будут выработаны и иные критерии. В любом случае это вопрос ближайших месяцев.

— Что имеется в виду под предпрофильной подготовкой учеников в 9-х классах?

— Это очень важный аспект Концепции. Выбор профиля обучения на 10—11-й классы — это будет очень серьезный, значимый для учащегося выбор. К нему человек должен быть по возможности лучше подготовлен. Укажу несколько аспектов предпрофильной подготовки.

Во-первых, это ознакомление учеников с теми возможностями профильного обучения, которые есть в их школе и в их «школьном окружении», т.е. в конкретной муниципальной сети.

Во-вторых, для развертывания профильного обучения, для определения необходимых профилей важны сбор и обобщение информации — на внутришкольном и муниципальном уровнях — об образовательных намерениях учащихся, о запросах их самих и их родителей.

В-третьих, это организация некоторой практической пробы сил на тех направлениях профильного (углубленного, повышенного) образования, которые учащиеся себе планируют.

Возможно, будет иметь место и некоторая дополнительная подготовка девятиклассников к более успешной итоговой аттестации

и к более уверенному и подготовленному переходу на профильное обучение через год.

До весны 2003 г. будут, в первом приближении, определены качественные и количественные аспекты предпрофильной подготовки. Практически очевидно, что она будет вестись за счет школьного компонента стандарта, но он должен быть несколько расширен именно в 9-м классе.

Уже с сентября 2003 г. в некоторых школах, точнее, в некоторых регионах и муниципалитетах, входящих в систему «широкомасштабного эксперимента по новой структуре общего образования», начнется целенаправленный комплексный эксперимент по «доводке» всех вопросов 9-го класса, связанных с предпрофильной подготовкой.

С сентября 2004 г. начнется переход российских школ на предпрофильное образование в 9-х классах, а с 2004-го — на профильное в 10-х. Это будут школы, так сказать, «первой очереди», или «первого эшелона», профильного обучения. Повторяю, точные проценты мы здесь задавать из федерального центра не стремимся и не планируем.

— А кто будет главным «двигателем» перехода на профильное обучение? Министерство?

— Вовсе нет. Наша задача — разработать идеологию всей проблемы, нормативные и методические условия такого перехода. Я убежден, что главным двигателем будут старшеклассники и их родители. Особенно это актуализируется в связи с относительно близким, тоже за 2—3 года, переходом на единый госэкзамен (ЕГЭ). Люди просто убедятся, что профильное обучение решает понятную им и важнейшую двуединую задачу: оно позволяет углубить подготовку старшеклассников по избранному направлению, лучше готовит их к сдаче ЕГЭ и при этом дает возможность несколько разгрузиться по непрофильным предметам.

— Вы сказали об итоговой аттестации за 9-й класс. Изменится ли ее модель?

— Да, безусловно. Практика показывает — и с течением времени это будет нарастать, — что ряд сильных профильных школ будет пользоваться повышенным спросом населения. И слава Богу, что у нас есть такие школы и что их немало. Но здесь встает вопрос

о приеме детей в 10-е классы таких школ. Если число желающих намного превышает возможности школы по приему (то же самое можно сказать про отдельные профильные классы внутри школы, сегодня подобные классы иногда называют «лицейскими»), то необходима будет четкая и прозрачная для людей система набора в такие школы (классы). И это будет один из вопросов новой модели итоговой аттестации девятиклассников.

Во-первых, в нее войдет некоторая совокупность экзаменов, которые будут сдаваться некой «внешней», т. е. не внутришкольной, комиссии. Это могут быть русский язык, математика как обязательные, а также, скажем, два экзамена по выбору. Причем для детей, планирующих поступать на профильное обучение, эти экзамены, естественно, должны будут соответствовать избираемому профилю. Можно прорабатывать вопрос об организации подобных «предпрофильных» экзаменов как экзаменов на повышенном уровне (сегодня аналогичная практика есть в широких масштабах).

Во-вторых, мы не собираемся аннулировать роль итоговых оценок за основную школу.

В-третьих, мы хотим отработать механизм «портфолио», т.е. индивидуального «портфеля» образовательных достижений, которые не сводятся к экзаменам или школьным оценкам, но нередко очень важны при определении готовности школьника к углубленному изучению ряда предметов. Это могут быть результаты районных, городских и иных олимпиад, интересные самостоятельные проекты и творческие работы, успехи в системе дополнительного образования и др.

Все эти три компонента итоговой аттестации — экзамены, оценки и портфолио — должны быть формализованы в новой модели итоговой аттестации. Их результаты выстроят — для всех детей школы, района, города — понятный и прозрачный, в том числе и для родителей, образовательный рейтинг.

— Будет ли это тестовая система с уже известными контрольно-измерительными материалами (КИМ), как в идущем эксперименте по ЕГЭ?

— Вероятно, с течением времени мы придем к этому. Но в 2003 или в 2004 г. мы это вряд ли введем в полном объеме; нам хорошо бы успеть с ЕГЭ и КИМами по ЕГЭ одиннадцатиклассников.

— В Концепции представлены примерные учебные планы по нескольким профилям. Значит ли это, что у нас в школе будет 4 профиля?

— Вовсе нет. Это примерные учебные планы, а не базисный и не типовые даже. Стандартизироваться, то есть четко регламентироваться, будут лишь две вещи — базовый и профильный уровни изучения отдельных учебных курсов, предметов. А каждый профиль есть по сути та или иная комбинация этих курсов, как «кирпичиков». Также, при наличии определенных организационных условий, эти «кирпичики» вполне смогут выстраивать индивидуальные образовательные траектории. А возьмите, к примеру, технологический профиль. Ясно, что различные конкретные версии его реализации будут очень отличаться — от агропрофиля до информационного или туристического бизнеса.

— Что будет с учебниками? Когда будут написаны новые учебники?

— Дело в том, что в российской школьной традиции профильная школа — шире говоря, дифференцированное и углубленное изучение ряда предметов, — повторяю, все это в тех или иных формах уже существовало. А потому сейчас первоочередной вопрос — это отбор учебников из числа имеющихся. И для многих предметов такие учебники есть. Нужно будет, во-первых, составить их списки по всем предметам; во-вторых, дать рекомендации по их использованию. Вероятно, что-то придется писать заново. Объявление конкурса на новые учебники планируется на второй квартал 2003 г. Но не это главное, вопрос методического обеспечения профильного обучения много шире, хотя здесь уже есть немалые заделы.

— Анатолий Аркадьевич, спасибо за столь подробное интервью.

— Профильное обучение — одно из важных направлений модернизации школы. Оно объективно востребовано, в первую очередь старшеклассниками. Оно очень интересно и для учителя, и для ученого, и для управленца. И поэтому я очень рад, что мое первое интервью «Вестнику», начавшему выходить в своей официальной версии, как собственный журнал Минобразования России, оказалось посвящено именно этой теме.

Сорбонну — в каждое село![1]

В наступившем 2003 г. будет опробована модель профильной школы

Накануне новогодних праздников в Министерстве образования и в Государственной думе успели обсудить проблемы, возникающие при внедрении профильной школы. Как быть со старыми профильными школами — там, где углубленное преподавание предмета идет со 2-го класса? Известно, что профилизация коснется только старшей школы. Как отбирать детей в профильные школы? Как обеспечить справедливый конкурс в 9-е классы школ, готовящих по престижному профилю (например, языковому)? Нужен ли при этом некий «малый ЕГЭ», будет ли отбор при этом проводиться с учетом портфолио — личных достижений ученика или нет? Смогут ли стать профильными сельские школы? Что делать, если ученик выбрал в старших классах школы один профиль, а в вуз решил поступать по другому? Каким образом в выпускном классе ему придется «добирать» необходимые для поступления в вуз предметы? В частности, будет ли он сам платить за ошибку и заниматься с репетитором за свой счет, или школа должна будет предоставить ему нужные курсы бесплатно?
Вот скромный перечень тех вопросов, однозначных ответов на которые пока нет и сегодня.

Вероятно, уже весной наступившего 2003 г. постановлением правительства РФ для старших классов будут введены в действие стандарты базового и профильного уровней. Руководители образования и учителя школ получат из министерства разъяснения, какие учебники (или на переходный период — какие разделы из действующих учебников)

[1] Независимая газета. 2003. 17 января. Интервью подготовила Светлана Кириллова.

соответствуют базовому стандарту, а какие — профильному. На основе принятых стандартов будут составляться примерные программы для старшей профильной школы. И уже в этом году в ряде регионов России начнется эксперимент по переходу на профильное обучение. Пока локальный.

С профильными школами россияне знакомы давно: это лицеи, гимназии, учебные заведения с углубленной программой. Одним словом, элитарные учебные заведения. Однако сегодня из всех школ России около 69% — сельские. Что в ближайшие годы произойдет с маленькими школами в глубинке? Как они станут профильными и станут ли?

Ситуацию с профилем разъясняет один из разработчиков законопроекта об образовательном стандарте и концепции профильной школы, директор московской школы № 1060, советник министра образования РФ Анатолий Пинский.

— Анатолий Аркадьевич, судя по всероссийским опросам, 65% сельских жителей хотят, чтобы их дети поступили в вузы. Но готовы ли сельские школы обеспечить детям подготовку в вузы? Иными словами, смогут ли они вскоре стать профильными?

— Представим себе такую ситуацию. В селе Ленинское Сталинского района в школе учатся 70 детей, на 11 классов все предметы ведут 3 педагога, одна из них девочка 17 лет, две другие — пенсионерки 60 лет. Порой меня спрашивают с некой подковыркой: как сделать, чтобы в этой школе образование стало как в Сорбонне? Я отвечаю: не будет там как в Сорбонне! Что бы реформаторы ни предложили — не будет!

— На одном из «круглых столов», посвященных профильной школе, ректор Высшей школы экономики Ярослав Кузьминов перечислил риски при введении профильной школы в России. Некоторые из них связаны с профилизацией сельской школы. Что делать, если в классе сельской школы учатся два человека и они выберут разные профили обучения?

— Это из области шуток. Первый заместитель министра образования Виктор Болотов как-то высказал мнение, что школы, где учится меньше 50 человек (это, заметьте, в среднем четыре-пять детей в классе), вообще не стоит профилировать. Я с ним согласен.

— Итоги единого госэкзамена в этом году показали, что большинство школьников, набравших уникальный результат в 100 баллов, окончили сельские школы. Но выходит, углубленное преподавание предметов в старших классах коснется только школ крупных городов?

— Нет. Просто в селах и маленьких городках введение профильного обучения будет проходить по-другому. Руководители должны предварительно провести реструктуризацию сельской школы. Концепция реструктуризации есть. Ее ключевые позиции: интернат, интернет и школьный автобус. Например, в сельском районе выделяется одна относительно большая, хорошо оборудованная школа, куда детей привозят на автобусе. Это первый путь. Путь второй: создание при крупных сельских школах интернатов. Путь третий: виртуальная централизация обучения. Через интернет централизуется образовательный ресурс, который потом распределяется по сетям маленьких школ. Во всех случаях дети могут получить полноценное образование. Значит, мы можем пытаться вводить в этих школах углубленное обучение по разным профилям: естественно-математическому, социально-экономическому, филологическому.

— Но руководители не успеют даже перестроиться: с будущего года начинается эксперимент по переходу на профильное обучение в старших классах.

— В 2003 г. не затевается никакого тотального внедрения профилей в школу. Министерством образования планируется локальный, «камерный» эксперимент максимум в 8—10 российских регионах, на полторы-две сотни школ всего. Он коснется предпрофильной подготовки в 9-х классах. Это будут те регионы, где уже проходит широкомасштабный эксперимент по отработке нового содержания образования. Россияне не должны бояться, что в 2003 г. на них всех нежданно-негаданно свалится еще какой-то новый эксперимент. Будем брать один крупный город, один небольшой городок, один сельский район. Отработаем модели. Кстати, на мой взгляд, провести профилизацию в городской школе не менее сложно, чем в сельской.

— У вас, в московской школе № 1060, где учились Тарковский и Вознесенский, такие же проблемы, как в сельской школе?

— Совершенно верно. У меня однокомплектная школа. В 8-м, 9-м, 10-м, 11-м классе одна параллель. В исторических центрах

крупных городов (я не говорю о спальных районах) много таких же однокомплектных школ. Недавно педагоги из Краснодарского края написали мне, как они ввели профильное обучение в старшем классе своей школы. Они придумали профильные группы. Это делается так: обычный класс делится на группы. Группа в 7—8 человек берет филологический профиль, еще 10 человек — естественно-математический, остальные — общеобразовательный. Так вот, у меня в школе дети выбирают профили точно так же. По-моему, это интересный опыт.

— Сейчас эксперты и общественность обсуждают стандарты по разным школьным предметам. Как готовятся стандарты для профильной школы?

— Здесь тоже много проблем. Мы, например, выдвигаем идею, что не нужен федеральный стандарт по базовому уровню технологии. Агротехнология, информационные технологии — все они настолько специфичны, что унифицировать их «на базовом минимуме» невозможно. А вот конкретные специализации этого технического профиля весьма перспективны. На профильном уровне не нужно стандартизировать и физкультуру — ведь это попросту разные виды спорта. Похожая ситуация с профильным стандартом по искусству.

— Как планируется готовить учителей для преподавания в профильной школе?

— Допустим, учитель X по предмету Y не может вести в 10—11-х классах школы углубленный уровень. Типичная ситуация. Если бы в концепции профильной школы было заявлено, что все российские школы становятся профильными, мы бы попали в педагогический тупик. Но в концепции говорится, что школы могут быть профильными и общеобразовательными (универсальными). Поэтому способные учителя будут повышать квалификацию, чтобы преподавать свой предмет углубленно. Учителя, которые не могут осилить этот барьер, будут преподавать в общеобразовательных классах многопрофильных школ или перейдут на работу в универсальную школу. Речь не идет о немедленной всеобщей профилизации всей России. Поэтому непрофильные (универсальные) школы у нас были и будут.

Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы[1]

Рекомендации директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образованием

Для использования в эксперименте по предпрофильной подготовке (2003/04 уч. г.)

1. Общие положения

1.1. Этапы перехода на профильное обучение

Необходимость перехода старшей школы на профильное обучение определена Правительством России в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.»[2], где ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования».

Узловые сроки процесса перехода определяются следующим. В соответствии с «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования» (далее — Концепция)[3] и Распоряжением Минобразования России «Об утверждении плана-графика введения профильного обучения на старшей ступени общего образования»[4] переход на профильное обучение должен начаться с 2005/06 учебного года, чему будет предшествовать введение с 2004/05 учебного года в школах предпрофильной подготовки в 9-х классах[5]. Соответственно в 2003/04 учебном году пройдет эксперимент, в котором должны быть отработаны различные варианты предпрофильной подготовки.

Для удобства восприятия представим сказанное в табличной форме.

Время	2003 г.	С сентября 2004 г.	С сентября 2005 г.
Этапы	Эксперимент (9-е классы) по предпрофильной подготовке (с сентября). Разработка программно-методического обеспечения для старшей школы	Завершающий год эксперимента по профильной подготовке (с сентября). Завершение подготовки методического обеспечения (10—11-е классы)	Начало перехода на профильное обучение

[1] Рекомендации разработаны в рамках реализации проекта Минобразования России «Отработка основных направлений реализации Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (включая организацию предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов)» и предназначены для экспериментальной апробации в 2003—2004. уч. г. в экспериментальных регионах проекта.

Направление Федеральной программы развития образования — «Федеральные экспериментальные площадки для апробации новой структуры и содержания общего образования». Управление заказчика (от Минобразования РФ) — Департамент общего образования.

Авторский коллектив: *А.А. Пинский* (руководитель проекта, редактор текста), *С.С. Кравцов* (координатор проекта), *А.М. Водянский, А.Г. Каспржак, А.Г. Капустняк, И.И. Колисниченко, М.А. Пинская, Е.Л. Рачевский, Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова.*

При составлении Рекомендаций использовались материалы, разработанные и предоставленные *А.В. Ивановым, Л.Ф. Ивановой, А.А. Кузнецовым, С.А. Ловягиным, М.В. Рыжаковым.*

Авторский коллектив благодарит первого заместителя министра образования РФ *В.А. Болотова*, предложившего ряд важных идей по структуре и содержанию текста.

Организационная поддержка проекта — *Е. Ивлева, М. Савельева* (Центр социально-экономического развития школы Института развития образования ГУ ВШЭ).

Проект реализуется на базе Государственного университета — Высшая школа экономики.

[2] Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.

[3] Концепция утверждена приказом Минобразования РФ от 18 июля 2002 г. № 2783.

[4] Распоряжение Минобразования РФ от 30 сентября 2002 г. № 970-13.

[5] NB! Как известно, затем было принято решение, сдвигающее на год сроки введения профильного обучения, — не с 2005 г., а с 2006 г. Это было окончательно закреплено в соответствующем постановлении Правительства РФ (от 9 июня 2003 г. № 334). Тем самым был увеличен на год срок эксперимента и всей подготовительной работы по переходу на массовое профильное обучение.

Отметим, что органам управления образованием субъектов Российской Федерации будет предложено разработать и принять собственные региональные программы введения профильного обучения, учитывающие специфику региона, на основе примерной («модельной») программы, предложенной федеральным министерством в первом полугодии 2003 г. В этих региональных программах уже должны будут получить отражение конкретные количественные показатели самого процесса перехода (какие доли профильных и непрофильных «универсальных» школ и классов будут функционировать в регионе в ближайшей и среднесрочной перспективе, какова будет структура мероприятий по повышению квалификации учителей региона, как будут реструктурироваться муниципальные образовательные сети и т.д.).

Решение о введении в той или иной школе профильного обучения (создание тех или иных профильных классов, равно как и превращение всей школы старшей ступени в профильную — однопрофильную или многопрофильную) должен будет принимать учредитель по представлению от администрации и органа самоуправления конкретной школы.

Для более полного уяснения задач предпрофильной подготовки целесообразно кратко изложить основные особенности профильного обучения.

1.2. Старшая школа: три типа учебных курсов — три составляющие БУПа

Принятая в Концепции гибкая система профильного обучения предусматривает возможность разнообразных вариантов комбинаций учебных курсов, осваиваемых старшеклассниками[6]. Эта система включает в себя курсы трех типов:

— базовые общеобразовательные;

— профильные общеобразовательные;

— элективные.

Базовые общеобразовательные курсы — курсы, обязательные для всех учащихся во всех профилях обучения. Предлагается следующий набор обязательных общеобразовательных курсов (образовательных областей):

— математика;

— русский язык и литература;

— иностранный язык;

— история;

— физическая культура;

— интегрированные курсы обществознания (для «не обществоведческих» профилей, например, для естественно-математического);

— интегрированный курс естествознания (для «не естественно-научных» профилей, напр. для гуманитарного).

Профильные общеобразовательные курсы — курсы повышенного уровня (фактически углубленные курсы для старшей ступени школы), определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, физика, химия, биология — профильные курсы в естественно-научном профиле; литература, русский и иностранные языки — в филологическом профиле; право, экономика и др. — в социально-экономическом профиле и т.д.

Имеются две важные характеристики профильных курсов. Во-первых, в их состав входят только курсы, углубляющие содержание базовых общеобразовательных предметов. Во-вторых, на профильном уровне базовые предметы (образовательные области) могут быть представлены совокупностью отдельных профильных курсов. Например, образовательная область «Естествознание» на профильном уровне может быть представлена совокупностью естественно-научных курсов — физики, химии, биологии, физической географии. Обществознание — курсами экономики, права, социологии, культурологии и т.д.

Содержание каждого из базовых и профильных курсов должно определяться стандартом, а их недельный объем — федеральным базисным учебным планом.

Элективные курсы — обязательные курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы выполняют три основные функции.

а) одни из них могут выступать в роли «надстройки», дополнения содержания профильного курса. В этом случае такой дополненный

[6] См.: Кузнецов А.А. Основы формирования содержания образования и БУП для профильной школы // Вестник образования. Профильное обучение. Тематический выпуск. 2002. Декабрь.

профильный курс становится в полной мере углубленным, а школа (класс), в котором он изучается, превращается в традиционную спецшколу с углубленным изучением отдельных учебных предметов;

б) другой тип элективных курсов может развивать содержание одного из базисных курсов, изучение которого в данной школе (классе) осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне. Это позволяет интересующимся школьникам удовлетворить свои познавательные потребности и получить дополнительную подготовку, например, для сдачи ЕГЭ по этому предмету на профильном уровне;

в) третий тип элективных курсов направлен на удовлетворение познавательных интересов отдельных школьников в областях деятельности человека, как бы выходящих за рамки выбранного ими профиля. Например, вполне естественной выглядит ситуация, когда школьник, обучающийся в классах гуманитарного профиля, проявит интерес к курсу «Информационный бизнес» или «Экология», а школьник из класса технологического направления захочет расширить свои знания в области искусства или изучить элективный курс «Зарубежная литература XX века».

Число элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно превышать количество таких курсов, которые обязан выбрать учащийся.

Наконец, отметим, что в «Концепции профильного обучения» было заложено примерное соотношение объемов базовых, профильных и элективных курсов: 50% — 30% — 20%.

1.3. Что такое «профиль»?

На основе вышесказанного можно дать ясное представление о понятии *профиля*.

Профиль есть та или иная комбинация (сочетание) базовых, профильных и элективных курсов, отвечающая общим рамочным требованиям, существующим в отношении норм учебной нагрузки: минимальным объемам учебного времени, задаваемых БУПом (33 часа в неделю) и максимальным лимитам санитарной нагрузки (36 часов в неделю).

Легко оценить, что имея 6—7 учебных «стандартизируемых» предметов базового уровня — причем некоторые из них могут распадаться на учебные предметы профильного уровня (например, базовое естествознание делится для соответствующего профиля на физику, химию и др.), — уже только за счет этих варьируемых составляющих можно составить теоретически несколько сотен профилей. Это число еще значительно возрастет с учетом того, что имеется и «нестандартизируемое» пространство около 6 недельных часов, отведенное на элективные курсы. При этом, в принятой логике, *любая* подобная комбинация оказывается де-юре правомерной.

Таким образом, выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов в пределах нормативов учебного времени, установленного СанПиНами и БУПом, каждая школа, каждый класс, а в принципе и каждый ученик вправе формировать собственный учебный план. В таком учебном плане — образовательной траектории — вполне могут теоретически соседствовать базовая математика, профильная история, профильная физика и элективные курсы по числам Фибоначчи и экономике сельскохозяйственного растениеводства в условиях Крайнего Севера.

Однако очевидно, что в подготовке программно-методического обеспечения для профильного обучения правильным и возможным будет сосредоточиться на нескольких немногочисленных примерных профилях, которые окажутся наиболее «естественными» и распространенными. Вряд ли широко актуальной окажется, например, сочетание профильной литературы и профильной химии, хотя бы по тому понятному обстоятельству, что абсолютное большинство учеников-гуманитариев с большими затруднениями осваивают даже нынешний непрофильный курс химии. В примере из предыдущего абзаца натяжкой выглядит совмещение базовой математики и профильной физики, ибо последняя объективно требует для себя расширенных знаний из математики.

Именно для подобных примерных профилей и должна в основном вестись большая работа по их программно-методическому обеспечению, по подготовке и переподготовке учителей, по разработке новых учебников и т.п.

Таким образом, ряд реальных обстоятельств — от «природы ребенка» до объективных связей между учебными предметами и факторов организации школьных учреждений и школьных сетей — говорит о том, что профильное обучение не есть синоним

просто стихийного количественного роста вариативности обучения и степени его дифференциации в старших классах[7]. В действительности профильное обучение будет по преимуществу развертываться в определенных структурных формах — в отношении конфигурации содержания образования такой ведущей структурой, «матрицей» становится собственно *профиль*, а в отношении институциональной организации обучения — *профильная школа* или *профильный класс*[8].

При этом следует иметь в виду, что общеобразовательное учреждение может стать однопрофильным (реализовывать только один избранный профиль) и многопрофильным (организовать несколько профилей обучения). Предполагается и сохранение непрофильных (универсальных) старших школ и классов.

Вместе с тем не следует «примерные профили», описанные в «Концепции профильного обучения», рассматривать как догму, как жесткую норму. Легко представить, что вместо естественно-математического профиля, предложенного в Концепции, школа может организовывать (или школьник может самостоятельно выбрать) физико-математический или естественно-научный профиль с другими вариантами наборов базовых и профильных курсов. Например, в физико-математическом профиле может изучаться информатика в объеме 4 часа в год и не изучаться биология и география и т.д. Специализация профиля, получающаяся за счет содержательных различий в использовании времени, отводимого на элективные курсы, также может дать существенную модификацию в результирующем профиле (например, экономический профиль может реализовываться либо в залоге усиленной математической подготовки, либо в аспекте прикладного менеджмента; существуют самые разные возможности реализации технологического профиля и т.п.).

---

[7] Подобная позиция нередко озвучивалась при обсуждениях различных версий проекта «Концепции профильного обучения».

[8] Или группа, что может стать особенно актуальным для малокомплектных (однокомплектных) школ, в том числе в сельской местности. Но вряд ли большое распространение сможет в ближайшие годы получить «американская» модель, когда обучение в high-school строится по схеме изучения всего 2—3 обязательных предметов плюс к тому получения заданной суммы «образовательных кредитов» путем любого выбора курсов и модулей из предлагаемого ассортимента, состоящего из полусотни таких модулей.

Важно пояснить, что предлагаемый подход к формированию содержания образования по каждому профилю исходит из идеи построения более широкого профиля, чем это принято в школах с углубленным изучением отдельных предметов («спецшколах»). Несколько упрощая вопрос, можно сказать, что профиль представляет собой «промежуточную форму» дифференциации обучения — между сегодняшним недифференцированным подходом и глубокой специализацией, присущей лицеям и спецшколам (математическая школа, химический класс и т.п.). Впрочем, подобная степень специализации («профиль как спецшкола») тоже вполне может реализовываться в принятых концептуальных рамках, когда практически все время элективного компонента отводится «предметно-жестко» на углубление двух-трех профильных предметов и суммируется с часами последних.

Вместе с тем важно иметь в виду, что вышеназванные «примерные профили», охарактеризованные в «Концепции профильного обучения», не составляют исчерпывающего перечня; в ряде школ — с учетом потребностей обучающихся, возможностей школы, особенностей местной образовательной сети школы — вполне смогут открываться и иные профили, в том числе и как специализации примерных «широких» профилей (исторические, медицинские, агротехнологические, литературные, педагогические и др.). Для подобной специализации «Концепцией профильного обучения» предусмотрен и соответствующий резерв времени, отводимый на элективные курсы.

Учебные программы по определенной части предметов, соответствующих профилю, будут основываться на профильном уровне государственного образовательного стандарта. Учебные программы предметов, изучаемых на непрофильном уровне, будут основываться на базовом уровне стандарта. Содержание элективных курсов может описываться в форме примерных учебных программ, но фиксации в форме государственного образовательного стандарта оно не подлежит.

Ряд школ будет создавать и реализовывать такие модели, которые позволят проводить профильное обучение не в рамках класса, но еще более дифференцированно, т. е. в рамках малой группы, а также строить индивидуальные учебные траектории старшеклассников.

Таким образом, вся идеология и «Концепция профильного обучения» предоставляют значительную степень вариативности в реализации. Соответственно возрастают значение и необходимость четкого проектирования и организации предпрофильной подготовки учащихся выпускных классов основной школы.

1.4. Значение предпрофильной подготовки

«Реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности» *(«Концепция профильного обучения»*).

Важность подготовки к этому ответственному выбору — в предстоящих условиях много более вариативного и дифференцированного обучения на старшей ступени, чем это имеет место в традиционной школе сегодня, — определяет серьезное значение предпрофильной подготовки девятиклассников.

Кроме того, важным нововведением, следующим из «Концепции профильного обучения», становится упорядочение (и перевод на более объективную, справедливую и прозрачную для общества основу) вопросов комплектования профильных школ и классов. С этим связаны планируемое изменение форм итоговой аттестации выпускников основной ступени, переход к «внешней», проводимой муниципальными экзаменационными комиссиями, процедуре проведения выпускных экзаменов девятиклассников взамен сегодняшней «внутришкольной» формы итоговой аттестации.

Из всего сказанного вытекает, что переход на профильное обучение в старшей школе явится серьезной институциональной трансформацией для системы общего образования, фактически для каждой городской или районной образовательной сети.

Реальность и значимость наступающих изменений будут довольно быстро осознаваться школьниками и их родителями. От правильного выбора профиля во многом будет зависеть дальнейшая судьба старшеклассников, в частности мера их подготовленности к успешной сдаче единых государственных экзаменов и перспективы на продолжение образования после школы.

Соответственно особую важность приобретают задачи предпрофильной подготовки девятиклассников — как комплексной их подготовки к жизненно важному выбору. Уже в 9-м классе основной школы ученик должен будет получить информацию о возможных путях продолжения образования, причем совершенно конкретно, в отношении территориально доступных ему образовательных учреждений, оценить свои силы и принять ответственное решение. Важно понимать, что если раньше выпускник основной школы совершал выбор между обучением в 10-м классе « в своей школе» и системой профессионального образования (поступление в гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением ряда предметов не носили массового характера), то теперь по окончании основной школы нормой становятся и переходы из школы в школу. Готовность к «академической мобильности» у выпускников 9-х классов должна существенно повыситься.

Данные Рекомендации по предпрофильной подготовке девятиклассников составлены для участников эксперимента на 2003/04 учебный год, в ходе которого планируется отработать само понятие предпрофильной подготовки (интуитивно достаточно ясное, но во многом новое для отечественной педагогической науки и практики), апробировать ее общую структуру, содержание и различные формы реализации. Модели и различные составляющие предпрофильной подготовки во многом должны будут строиться и оптимизироваться непосредственно в ходе эксперимента, в живой практике, поэтому следующим разделом данного текста мы даем описание основного замысла и организации этого эксперимента.

2. Цели, содержание и организация эксперимента по предпрофильной подготовке

Цели эксперимента — разработка, апробация и сравнение различных вариантов:

- предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов (подготовка к выбору профиля и места обучения в 10-м классе);
- новых форм итоговой аттестации за основную школу;

• постепенной реструктуризации муниципальной образовательной сети в связи с подготовкой перехода на профильное обучение (старшее звено общего образования).

Экспериментальный регион — субъект РФ, который входит в эксперимент своими муниципальными экспериментальными площадками. В эксперимент планируется включить следующие регионы: Владимирская, Калининградская области, Краснодарский край, Московская, Новгородская, Псковская, Самарская, Смоленская области, Республика Татарстан, Челябинская область.

В каждом из экспериментальных регионов в проект входят, как правило, две муниципальные экспериментальные площадки.

Муниципальная образовательная сеть — основной тип экспериментальной площадки (базовая «экспериментальная единица», «экспериментальная территория»).

В каждой экспериментальной площадке (муниципальной) в эксперименте участвуют:

а) школы, уже имеющие на старшей ступени фактически профильное обучение (лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов);

б) школы, в которых в ближайшей перспективе планируется начинать профильное обучение (открывать профильные классы, превращать школу в однопрофильную и пр.). Отметим, что для ближайшей перспективы введения профильного обучения именно эти школы становятся опорными, ибо главным в эксперименте будет (начиная непосредственно с 2004 г.) собственно отработка механизмов *перехода* «обычной» школы на работу в режиме профильного обучения;

в) школы, в отношении которых пока нет реальных планов профилирования, но которые своими контингентами выпускников 9-х классов будут в значительной мере формировать старшие классы школ категорий (а) и (б), а также контингенты учреждений НПО/СПО. С учетом этого обстоятельства численность школ и классов, участвующих в работах по предпрофильной подготовке, может оказаться значительно выше, чем численность школ и классов существующего и планируемого профильного обучения (собственно «профильных школ» и «профильных классов»).

В экспериментальные муниципальные образовательные сети могут и в ряде случаев должны войти:

— учреждения начального и среднего профессионального образования, в которых также должна происходить информационная и ориентационная работа среди девятиклассников;

— межшкольные учебные комбинаты (МУК, УПК), на базе которых, в частности, могут реализовываться отдельные составляющие предпрофильной подготовки.

В проекте возможно участие, в порядке исключения, и отдельных общеобразовательных учреждений, не входящих в совокупность избранных муниципальных экспериментальных площадок (школы, в которых введение предпрофильной подготовки и профильного обучения происходит в сочетании с отработкой инновационных образовательных технологий; также отдельные школы могут выступать в экспертном качестве).

Каждая экспериментальная площадка должна будет составить своего рода «образовательную карту» территории (города, района), которую надо будет довести также и до сведения учащихся и их родителей. Проектирование развития и, далее, реализация конкретных изменений этой «образовательной карты» (образовательной сети) является, собственно, одной из основных задач эксперимента.

Рамки эксперимента по времени крайне сжаты. По существу это одногодичный эксперимент, на 2003/04 учебный год. Имеется в виду, что по завершении указанного экспериментального года, уже начиная с сентября 2004 г. предпрофильная подготовка девятиклассников должна начать осуществляться в массовых масштабах, в тысячах школ страны.

Что должно происходить на экспериментальной площадке

• Определение совокупности ОУ, в которых будет вестись предпрофильная подготовка девятиклассников (общеобразовательные школы, а также межшкольные учебные комбинаты и некоторые ОУ начального/среднего и высшего профессионального образования, привлекаемые к проведению мероприятий по предпрофильной подготовке).

• Предварительное проектирование сети профильного обучения (на 2004/05 учебный год) — профильные школы, классы, группы.

• Отработка различных моделей предпрофильной подготовки (различные варианты конструирования учебного плана 9-х классов, организация курсов и модулей по выбору для девятиклассников, апробация их методического обеспечения, различные формы внешкольной предпрофильной ориентации).

• Организация информационной работы для общеобразовательных учреждений, населения. Получение и обобщение обратной связи, учет выявленных ориентаций обучающихся (в том числе и за счет возможных социологических опросов) в целях оптимизации проектируемой сети профильного обучения.

• Создание муниципальных экзаменационных комиссий по проведению итоговой аттестации выпускников 9-х классов (на экзаменационную сессию июня 2004 г.). Проведение экзаменов за основную школу в новой форме, на основе единых федеральных экзаменационных заданий.

• Отработка системы интегральной накопительной оценки и вариантов построения образовательного рейтинга выпускников основной школы. Отработка различных вариантов формирования учащихся контингентов старших (10—11-х) классов на 2004/05 учебный год (для профильных и непрофильных школ и классов).

• Отработка различных звеньев оптимизации взаимодействия образовательных учреждений в рамках сетевой формы (по типу взаимоотношений «школа—школа», «школа—техникум», «школа—ПТУ», «школа—УПК», «школа—вуз» и др.), включая академические, организационные, экономические аспекты взаимодействия.

• Отработка моделей реализации дистанционного образования в процессах предпрофильной и профильной подготовки.

• Создание типологии территориальных образовательных сетей.

Важно подчеркнуть, что в ходе и в целях эксперимента должны сформироваться экспериментальные площадки (муниципальные образовательные сети) различных типов. Иными словами, эти площадки не должны быть однотипными и не должны просто нарастать в своей численности умножением на количество экспериментальных регионов.

Задачи работы муниципальной экспериментальной площадки

Муниципальная экспериментальная площадка (далее — площадка):

• утверждает перечни школ всех трех вышеназванных категорий (существующие профильные; планируемые профильные, как однопрофильные, так и многопрофильные; непрофильные, но участвующие, своими девятиклассниками, в эксперименте по предпрофильной подготовке);

• определяет ответственного за эксперимент в каждой школе (непосредственно директор школы либо его заместитель и т.д.);

• определяет ответственного за эксперимент на муниципальной площадке в целом;

• на основе списка действующих профильных школ и классов и школ-кандидатов (реально готовящихся к переходу на профильное обучение) составляет планируемую структуру профильного обучения на территории (на уровне плана-прогноза 2004 г.); этот пункт крайне важен, см. заключение;

• определяет форму организации и работы муниципальной экзаменационной комиссии по итоговой аттестации выпускников 9-х классов (на экзаменационную сессию 2004 г.).

На основе данных Рекомендаций площадка составляет программу и план экспериментальной работы на год.

3. Базовая модель предпрофильной подготовки

Предпрофильная подготовка может реализовываться в различных вариантах. Вместе с тем представляется целесообразным кратко описать некую ее базовую, исходную модель, в которой были бы отражены возможные объемы и основные составляющие предпрофильной подготовки.

Исходя из анализа действующих учебных планов (БУП-98 и экспериментальные учебные планы)[9] базовый объем предпро-

[9] БУП-98 выбран как основной, поскольку он содержит меньший объем школьного компонента по сравнению с экспериментальными базисными учебными (так называемые БУП-1, БУП-2 и БУП-3), утвержденными для широкомасштабного эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Использование школой одного из экспериментальных учебных планов дает несколько большие резервы для предпрофильной подготовки.

фильной подготовки следует определить примерно в 100 часов. Точнее — 102 часа, если считать 3 учебных часа в среднем на 34 учебные недели в году.

Из имеющихся 100 часов рекомендуется большую часть времени — ориентировочно 2/3, т.е. 2 часа в неделю, — отводить на специально организованные, краткосрочные (от месяца до полугодия) курсы по выбору. Предполагается, что содержание, форма организации этих курсов будут ориентированы не только на расширение знаний ученика по тому или иному предмету (образовательной области), а прежде всего на организацию занятий, способствующих самоопределению ученика относительно профиля обучения в старшей школе.

1/3 объема предпрофильной подготовки, суммарно примерно 30—35 часов за год, предлагается отводить на информационную работу (знакомство с местными учреждениями возможного продолжения образования после 9-го класса, изучение особенностей их образовательных программ, условий приема, посещение дней открытых дверей и др. — не менее половины этого времени), а также на мероприятия профориентационного характера и на психолого-педагогическую диагностику, анкетирование и консультирование девятиклассников.

Сказанное можно обобщить в виде следующей простой схемы:

Предпрофильная подготовка = 100 часов	
Курсы по выбору	70 часов
Информационная работа	15 часов
Профконсультирование, профориентационная работа	15 часов

4. Резервы базисного учебного плана для организации предпрофильной подготовки

Определим возможности в отношении объемов учебного времени для предпрофильной подготовки исходя из действующего на сегодня для массовой школы БУП-98 и для вариантов пятидневной и шестидневной учебной недели.

9-й класс	
Учебная неделя	Школьный компонент (недельных часов в год) / всего часов
Пятидневка	2 / 68
Шестидневка	5 / 170

Из представленной таблицы следует:

• При пятидневной учебной неделе, когда школьный компонент составляет всего 2 часа в неделю, возможности предпрофильной подготовки весьма ограниченны; вряд ли возможно ее нормальное проведение даже по самому минимальному формату. Вероятно, с переходом на профильное обучение и соответственно с введением обязательной предпрофильной подготовки следует переходить на шестидневную учебную неделю в 9-х классах. Другая возможность — ввести промежуточный вариант между пяти- и шестидневной учебной неделей, добавив к объему, предусмотренному пятидневкой, еще минимум 1 урок в неделю, тем самым доведя объем предпрофильной подготовки до 3 часов в неделю. При этом часы вариативного компонента используются только на организацию предпрофильной подготовки.

• При шестидневной учебной неделе БУП-98 вполне достаточен для организации предпрофильной подготовки по базовому варианту (3 часа в неделю). Оставшееся время школьного компонента — еще примерно 70 часов в год — может использоваться традиционно, как оно использовалось в каждой школе и ранее, до введения предпрофильной подготовки (либо это время или его часть может отводиться на проведение предпрофильной подготовки по какому-либо расширенному варианту).

Для определения примерного количества курсов по выбору можно принять принцип, что эти курсы будут краткосрочными (месяц, четверть или полугодие) и двухчасовыми.

Часов в год на курсы по выбору	Продолжительность курса		
	Месяц (~ 8 часов)	Четверть (~ 16 часов)	Полугодие (~ 34 часа)
	Максимально возможное количество курсов в год		
68	8	4	2

Примечание.

Сравнение вариативного компонента БУП- 98 и экспериментальных базисных учебных планов.

При использовании школой экспериментальных учебных планов школам следует учитывать, что варианты БУП-1 и БУП-2 рассчитаны только на 12-летнюю школу (продолжительность обучения в основной школе — 6 лет). Это означает, что пока — до принятия государственного решения о переходе на 12-летнее школьное обучение — уместно сравнивать БУП-98 лишь с третьим вариантом экспериментального плана БУП-3.

БУП-3, рассчитанный на пятилетнее обучение в основной школе, предполагает такое перераспределение часов, выделенных на изучение образовательных областей «Обществознание» и «Естествознание» между 5—8 классами, при котором школьный (вариативный) компонент учебного плана 9-го класса составляет 8 часов в неделю.

	Число часов вариативного компонента				
Вариант	БУП — 98		Экспериментальные		
	5 дн.	6 дн.	1	2	3
А	2	5	Не определено		8
В	5	8			10

Из приведенной таблицы видно, что при использовании экспериментального БУП-3 школа, работающая в режиме пятидневки, может иметь даже больший временной ресурс для организации предпрофильной подготовки, чем при работе по БУП-98, рассчитанному на 6 дней занятий в неделю. Хотя очевидно, что быстрый массовый переход на работу по БУП-3 невозможен, тем не менее следует иметь его в виду как план, задающий новые перспективы, в том числе и в отношении расширенных резервов времени для предпрофильной подготовки.

5. Курсы по выбору в составе предпрофильной подготовки

При разработке и организации курсов по выбору в составе предпрофильной подготовки девятиклассников следует с самого начала иметь в виду следующее:

• Набор предлагаемых курсов должен носить вариативный характер, их количество должно быть «избыточным» (т.е. у ученика должна быть возможность реального выбора). Набор курсов по выбору (их «ассортимент») в школе желательно наметить в конце 8-го класса на основе соответствующего анкетирования и опросов учащихся, собеседований с ними и т.п.[10]

• Необходимо создать такие условия в организации учебного процесса, который позволяли бы ученику менять наполнение индивидуального учебного плана курсами по выбору как минимум два раза за учебный год.

• Содержание курсов предпрофильной подготовки должно включать не только информацию, расширяющую сведения по учебным предметам, но и знакомить учеников со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения программы того или иного профиля.

• В целях формирования интереса и положительной мотивации к тому или иному профилю через освоение новых аспектов содержания и более сложных способов деятельности содержание курсов предпрофильной подготовки может включать оригинальный материал, выходящий за рамки школьной программы (например — история права, журналистика, элементы математической статистики, различного рода практикумы и т.д.).

Курсы предпрофильной подготовки можно разделить на следующие два основных вида:

А. Предметно ориентированные (пробные)

Задачи курсов данного типа:

• Дать ученику возможность реализовать свой интерес к выбранному предмету.

• Уточнить готовность и способность ученика осваивать выбранный предмет на повышенном уровне.

• Создать условия для подготовки к экзаменам по выбору, т.е. по наиболее вероятным предметам будущего профилирования.

[10] Для эксперимента 2003–2004 учебного года это означает, что соответствующее выстраивание структуры курсов по выбору в экспериментальных школах должно произойти уже весной 2003 г.

Таким образом, подобные курсы являются прогностическими (пропедевтическими) по отношению к профильным курсам повышенного уровня, их присутствие в ученическом учебном плане повышает вероятность того, что выпускник основной школы сделает осознанный и успешный выбора профиля.

Содержание курсов

Программы курсов по выбору включают углубление отдельных тем базовых общеобразовательных программ, а также их расширение, т.е. изучение некоторых тем, выходящих за их рамки. Аналогом таких курсов могут быть традиционные факультативы, которые дополняют базовую программу, не нарушая ее целостности. Удобно то, что многие существующие факультативные курсы по общеобразовательным предметам построены, как правило, по модульному принципу. Их программы могут быть модифицированы, дополнены элементами подготовки к экзаменам по выбору.

Школы, давно реализующие программы дифференциации и индивидуализации обучения, могут использовать собственный творческий опыт для разработки оригинальных программ для курсов подобной направленности.

Продолжительность курсов

Поскольку курсы данного типа не являются ознакомительными, оптимальной продолжительностью одного курса может быть четверть или полугодие. Это позволяет ученику за год освоить минимум 2—4 курса по разным предметам.

Перечень предметно ориентированных пробных курсов будет определяться набором предметов, наиболее часто встречающихся в различных вариантах профилей.

Б. Межпредметные (ориентационные) курсы

Задачи курсов данного типа:

• Создать базу для ориентации учеников в мире современных профессий. Познакомить учеников на практике со спецификой типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространенным профессиям.

• Поддерживать мотивацию ученика, способствуя тем самым внутрипрофильной специализации.

Таким образом, данные курсы имеют характер и направленность, аналогичные элективным курсам в системе профильного обучения 10—11-х классов.

Содержание курсов

Программы курсов предполагают выход за рамки традиционных учебных предметов. Они знакомят школьников с комплексными проблемами и задачами, требующими синтеза знаний по ряду предметов, и способами их разработки в различных профессиональных сферах.

Перечень подобных курсов может включать, например, такие, как «Основы журналистики», «Современные направления в медицине», «Эксперимент в естественных науках», «Социология и статистика» и др.

Продолжительность курсов

Курсы данного типа являются ознакомительными, краткосрочными и часто сменяемыми. Оптимальная продолжительность одного курса — одна четверть.

В. Курсы предпрофильной подготовки в учебном плане школы

Предпрофильная подготовка может осуществляться в виде различных комбинаций курсов двух предложенных типов. Для организации *предметно ориентированных* курсов по выбору основная школа имеет достаточный внутренний ресурс. *Межпредметные* курсы могут разрабатываться и проводиться за счет привлечения ресурсов иных образовательных учреждений единой образовательной сети, частью которой является школа.

Формы обучения на курсах могут быть как академическими, так и ориентированными на инновационные педагогические технологии. Перспективными являются коммуникативные методы, групповые, проектно-исследовательская деятельность, разработка индивидуальных учебных планов и другие способы обучения, развивающие самостоятельность и творческую инициативу учеников. Таким образом, в школе может осуществляться целенаправленная, опережающая работа по развитию у ученика самой способности

принятия решения, освоению им поля возможностей и ответственности.

Различные достижения учащихся по выполнению проектов, творческих работ на курсах, составляющих школьный компонент, могут в перспективе некоторым компонентом войти в состав индивидуальной накопительной оценки («портфолио», см. ниже).

6. Новая форма итоговой аттестации девятиклассников

Важным нововведением, следующим из «Концепции профильного обучения», становится упорядочение (и перевод на более объективную, справедливую и прозрачную для общества основу) вопросов приема в профильные школы и классы. Это потребует изменения форм итоговой аттестации выпускников основной ступени, перехода к «внешней», проводимой муниципальными экзаменационными комиссиями, процедуре проведения выпускных экзаменов девятиклассников взамен сегодняшней внутришкольной формы итоговой аттестации.

В этом отношении важно, что уже сейчас приняты «Изменения и дополнения в Положение о государственной (итоговой) аттестации выпускников IX и XI (XII) классов общеобразовательных учреждений Российской Федерации» (приказ Минобразования России от 21 января 2003 г. № 135), в которых, в частности, записано, что «местные (муниципальные) органы управления образованием могут создавать экзаменационные комиссии для проведения государственной (итоговой) аттестации выпускников IX классов общеобразовательных учреждений по предметам профильного обучения в классах III ступени общего образования».

Особенно значимыми обсуждаемые изменения в формах итоговой аттестации девятиклассников явятся в отношении поступления в школы (а также в учреждения системы начального и среднего профессионального образования), пользующиеся повышенным спросом у населения, запрос на которые нередко значительно превышает их реальные возможности по объему приема старшеклассников. По сути тем самым будет введена в легальные и объективные рамки широко распространенная ныне практика

неупорядоченного конкурсного приема в старшие профильные классы и школы[11].

«Портфолио» и построение образовательного рейтинга выпускника

Отвечая на вопрос газеты «Комсомольская правда» от 14 января 2003 г.: «Для того чтобы попасть в профильный класс, будут ли учитываться участие в олимпиадах и занятия в кружках?», министр В.М. Филиппов сказал: «Обязательно. У каждого ученика будет “портфолио”, т. е. индивидуальный “портфель” образовательных достижений — результаты районных, областных олимпиад, интересные самостоятельные проекты и творческие работы. Это очень важно при определении готовности школьника к углубленному изучению ряда предметов».

Безусловно, результаты экзаменов, проводимых на объективной, «внешней» основе (муниципальные экзаменационные комиссии), должны стать важнейшей составляющей итоговой аттестации 9-классников. Однако не единственной. Ибо очевидно, что нельзя пренебрегать и иными реальными образовательными достижениями ученика, полученными им в иных, внеэкзаменационных формах. Тем более если речь идет о выявлении объективных оснований оценки качества его выбора профиля обучения в ближайшем будущем.

Общеизвестна ситуация, когда школьник, увлеченный каким-либо отдельным предметом (будь то иностранный язык, физика

[11] При этом безусловным остается требование законодательства (Федеральный закон «Об образовании», п. 1. ст. 16) о том, что все граждане, проживающие на данной территории (муниципальное образование) и имеющие право на получение полного среднего образования, должны иметь возможность реализации этого права; ответственность за создание условий по реализации данного права лежит на учредителе (для школ, как правило, это органы местного самоуправления), который должен устанавливать соответствующие правила приема во всю сеть подведомственных ему учреждений, реализующих программы полного среднего образования. Однако очевидно, что гарантированная законом возможность получения полного среднего образования (в том числе в универсальной непрофильной старшей школе либо в учреждениях начального и среднего специального образования, реализующих программы полного среднего общего образования) не есть синоним безоговорочного права на неограниченную запись всех желающих в конкретную профильную школу.

и т.д.) и имеющий порой по нему даже выдающиеся результаты, побеждающий на конкурсах и олимпиадах, в целом, т.е. по многим остальным учебным предметам, учится не «энциклопедично хорошо, т.е. неинтересные для такого ученика предметы у него «западают». В результате применительно к обсуждаемой нами выше модели итоговой аттестации и «суммарного рейтинга» суммарная оценка у него может оказаться ощутимо ниже, чем у школьника, равномерно хорошо обучающегося по всем предметам, но еще не имеющего ярко выраженной направленности на ту или иную область знаний и деятельности (профиль!).

Кроме того, в настоящее время школа не может и не должна рассматривать себя как единственный, монопольный источник информации, знаний, образовательного развития подростка. В частности, имеется большая совокупность различных учреждений, мероприятий, в том числе в системе дополнительного образования детей, которые обладают большим и реальным образовательным эффектом для детей. Соответственно результаты, достигаемые ребятами во внешкольных образовательных сетях и системах, крайне важны для оценки их уровня и направленности их «образованности» и, очевидно, не могут не учитываться при определении их возможностей обучения по избранным профильным направлениям.

Отсюда возникает вопрос о разработке индивидуальной накопительной оценки, индивидуального «портфеля» учебных достижений, или, заимствуя распространенный англоязычный термин, «портфолио».

Это тем более оправданно, так как в настоящее время на основе последней редакции Закона «Об образовании» победы на олимпиадах международного и всероссийского уровней будут являться достаточным основанием даже для зачисления в вуз без экзаменов, а выдающиеся результаты, показанные в мероприятиях системы дополнительного образования, — для приема в вуз вне конкурса.

Подчеркнем, что в предлагаемой нами версии под «портфолио» понимается совокупность *сертифицированных* индивидуальных учебных достижений. Эти достижения должны быть подтверждены сертификатами, имеющими достаточную степень объективности. К сожалению, в настоящее время выглядит проблематичной идея

включения в «портфолио» результатов, достигнутых внутри «своей» школы, — в силу общей проблемы крайней необъективности самой системы школьного оценивания.

Приоритетными должны стать «профильные» достижения, т. е. результаты, достигнутые в областях, соответствующих избираемому на 10—11-е классы профилю обучения.

Примерная схема исчисления образовательного рейтинга[12] (по результатам итоговой аттестации за основную школу)

Позиция	Компоненты	Результаты (балл)
Обязательные экзамены (федеральные)	Математика	до 5
	Русский язык	до 5
Два экзамена по выбору (по единым муниципальным заданиям)	Экз. 1	до 5
	Экз. 2	до 5
Индивидуальная накопленная оценка («портфолио»): <u>один максимальный балл</u> из штрихованного поля	Олимпиады международная — победитель или призер	10
	всероссийская — победитель — призер	9 8
	республиканская, областная, краевая — победитель — призер	8 7
	городская — победитель — призер	7 6
	районная — победитель — призер	6 5

[12] Содержание данной таблицы сегодня ни в коем случае не следует воспринимать как нечто решенное, утвержденное. Мы приводим ее здесь лишь как возможный наглядный вариант, который наверняка подвергнется модификациям в самом ближайшем будущем. Об оптимальности тех или иных подходов следует говорить после их отработки в эксперименте.

	Иные сертификаты (мероприятий и конкурсов системы дополнительного образования, образовательных тестирований по предметам (TOEFL и т.п.) и др.)	До 5 (вес данного параметра оценивается муниципальной экзаменационной комиссией)
Итоговый рейтинг = Сумма результатов по 4 экзаменам + 1 максимальный балл из портфолио. Максимальный рейтинг = 30 баллов Минимальный = 12 баллов **Примечание.** В схему счета не включена составляющая среднего балла аттестата. Вопрос о его учете пока остается открытым.		

Обобщим содержание раздела 6 в условной упрощенной схеме:

7. Информационные и организационные аспекты предпрофильной подготовки. Профильная ориентация

7.1. Информационная работа как компонент предпрофильной подготовки

Предпрофильная подготовка должна начинаться со спланированных действий по информированию учащихся и их семей об образовательных возможностях территориально доступной им муниципальной образовательной сети. Школьники и их родители должны получить сведения о различных учреждениях общего, профессионального и дополнительного образования, где ребята смогут продолжить образование после основной школы. Целесообразно проведение школьных и межшкольных олимпиад, дней открытых дверей, издание информационных материалов, знакомящих школьников со спецификой требований и особенностями профильного обучения в различных учреждениях.

Очень желательно, чтобы каждое муниципальное образование (город, район) составило в этих целях уже к началу учебного года[13] свою «образовательную карту», издав ее в форме буклета, и распространило последний среди девятиклассников.

Руководителям школ, муниципальных управлений образования в рамках настоящего эксперимента следует предусмотреть осуществление ряда заранее спланированных мероприятий, направленных на решение сформулированных задач. По существу информационная работа здесь должна стать «содержательным путешествием» ребят по образовательной карте территории, для чего необходимо спланировать соответствующий маршрут, формы, даты, достичь конкретных договоренностей о времени и форме ознакомительных мероприятий с руководителями образовательных учреждений (профильных школ и лицеев — на будущий, 2004/05 учебный. год, техникумов и др.). Часть времени, вероятно, несколько часов следует будет предусмотреть на внутришкольную

[13] В отношении эксперимента, обсуждаемого в данных Рекомендациях, — к сентябрю 2003 г.

(урочную или лекционно-семинарскую) составляющую информационной работы, когда необходимо будет отвечать на вопросы учащихся, обобщать получаемую ими информацию и пр.

Из сказанного следует, что в муниципальном органе управления образования непременно должен появиться специалист, строящий всю подобную работу на территории и отвечающий за нее[14], равно как и в школе должен будет появиться педагог, отвечающий за эту работу (вероятно, кто-то из заместителей директора, например, по экспериментальной или воспитательной работе, либо педагог дополнительного образования, либо уполномоченный на то школьный психолог и т.д.).

В рамках планируемого эксперимента стоит задача уточнения перечня проблем информационного характера, которые необходимо решать системе образования, определения наиболее оптимальных и легко тиражируемых моделей их решения.

7.2. Профильная ориентация как компонент предпрофильной подготовки

При планировании предпрофильной подготовки необходимо учитывать особый, сложный характер проблемы приобретения учащимся основной школы первоначального опыта принятия ответственного решения о выборе своего индивидуального маршрута в образовательном пространстве старшей профильной школы.

Как показывает многолетний опыт, готовность к ситуациям самоопределения оказывается недостаточной даже у учащихся 11-го класса. Около 2/3 выпускников совершают выбор направления продолжения образования под влиянием случайных факторов[15]. Это определяет необходимость уделять особое внимание ситуации выбора школьниками профиля обучения, которая в условиях модернизации образования возникает на более ранних возрастных этапах, и с учетом этого разрабатывать и проверять средства профильной ориентации.

[14] Для планируемого эксперимента таким лицом, вероятно, станет муниципальный координатор эксперимента.

[15] По данным Центра социально-профессионального самоопределения молодежи ИОСО РАО.

Профильная ориентация — это специально организованная деятельность, направленная на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей школы, в учреждениях профессионального образования. Профильная ориентация должна рассматриваться не только как помощь в принятии школьником решения о выборе направления и места дальнейшего обучения, она предполагает работу по повышению готовности подростка к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

Подготовка учащегося к ситуациям выбора профиля обучения осуществляется поэтапно. Условно эти этапы можно обозначить как:

— пропедевтический (при завершении обучения в 8-м классе) — выявление образовательного запроса учащихся;

— основной (в период обучения в 9-м классе) —моделирование видов образовательной деятельности, востребованных в профильной школе, и принятие решения в различных образовательных ситуациях;

— завершающий (при окончании 9-го класса) — оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе.

Каждый этап профильной ориентации сопровождается соответствующими содержанием, формами и методами.

На пропедевтическом этапе осуществляются:

— презентация «образовательной карты» территории;

— предварительная диагностика образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей, основных мотивов предстоящего выбора, интересов и склонностей.

Пропедевтический этап позволяет дифференцировать массив учащихся в соответствии с их потребностью в различных вариантах предпрофильной подготовки.

На основном этапе предусматриваются:

— обучение способам принятия решений о выборе индивидуального маршрута образовательной деятельности;

— организация процедур психолого-педагогической диагностики и самодиагностики, позволяющих строить версии о предрас-

положенности к тем или иным направлениям образовательной деятельности в условиях профильного обучения;

— анализ образовательных ситуаций, в которых создаются условия для выявления основных ограничителей (затруднений, проблем) свободы выбора профиля обучения

На завершающем этапе:

— реализуются «пробы выбора профиля обучения», серии эвристически ориентированных заданий, прогнозирующих соответствие личностной заинтересованности школьника в обучении на данном профиле, а также возможностей школьника требованиям избираемого профиля;

— используются «матрицы» и «схемы» альтернативного выбора, позволяющие формулировать, ранжировать и наглядно, «количественно» соотносить аргументы за и против совершаемого выбора профиля.

Целесообразно, чтобы в ранжировании («взвешивании») факторов независимо друг от друга принимали участие сам учащийся, учителя и родители, что может обнаружить отличия приоритетных мотивов профильной ориентации.

При завершении предпрофильной подготовки выпускников основной школы желательно учитывать не только академические достижения и «портфолио», но и уровень социальной зрелости учащихся, выраженной в готовности к самостоятельному выбору профиля обучения.

Массив учащихся может быть дифференцирован, например, по следующим признакам:

— способные либо не способные к самостоятельному формулированию запроса к образовательному учреждению;

— связывающие либо не связывающие профильное обучение с дальнейшей образовательной и профессиональной деятельностью;

— обладающие либо не обладающие необходимым уровнем сформированности общеобразовательных способностей универсального характера, востребованных не только в том или ином профиле обучения, но и в соответствующих им вариантах дальнейшего жизненного, профессионального и социального становления.

В соответствии с данными признаками с каждой группой учащихся профильная ориентация осуществляется дифференцированно и индивидуально.

На завершающем этапе профильной ориентации целесообразно реализовать однодневное или двухдневное «погружение» в проблему выбора направления дальнейшего образования, заранее предусмотренное учебным планом школы.

Исходя из базового объема предпрофильной подготовки примерно в 100 часов объем профильной ориентации школьников в 9-м классе можно определить величиной примерно в 24 часа, при этом желательно не менее 6 часов отвести на ее завершающий этап.

Для эффективной организации профильной ориентации должны быть использованы ресурсы социокультурной среды, учреждений профессионального и дополнительного образования, позволяющие раскрыть перед учащимися потенциал внешкольного образовательного пространства, востребованный в старшей профильной школе.

Примерными критериями готовности учащихся 9-х классов к выбору профиля обучения в старшей школе могут выступать:

— выраженность ценностных ориентаций, связанных с профилем обучения и соответствующими ему направлениями послешкольного образования;

— представленность индивидуально выраженных целей профильного обучения;

— информационная подготовленность в отношении значимости профильного обучения для дальнейшего продолжения образования, жизненного, социального и профессионального самоопределения;

— наличие опыта приложения усилий по освоению образовательного материала, освоению ключевых компетенций, востребованных в профильном обучении.

Организационно-методическое сопровождение профильной ориентации учащихся в экспериментальных школах региона должен осуществлять специалист, компетентный не только в общепедагогических, но и в информационных, психологических и организационных проблемах профильного обучения в целом.

8. Заключение

В заключение следует особо подчеркнуть, что предпрофильная подготовка для конкретных учеников должна выступать не столько абстрактной формой их подготовки к выбору «профиля вообще» (или формировать некую крайне широкую «способность выбора у ребенка»), сколько средством подготовки, помощью к выбору профиля и *конкретного места* получения полного среднего образования в следующем учебном году.

В этой связи уже в самом начале сентября 2003 г. по муниципальной школьной сети, на классных (школьных) ученических и родительских собраниях должно быть объявлено 9-классникам и их родителям примерно следующее:

«В нашем городе (районе) начинается эксперимент, суть которого в том, что после окончания этого учебного года вы, девятиклассники, сможете начать обучаться в профильных классах и школах нашего муниципалитета.

Эти школы следующие:

во-первых, как и раньше, вы сможете попробовать поступить в уже существующий наш лицей X (профиль такой-то) и в две гимназии Y и Z (профили такие-то);

во-вторых, школа № A станет профильной экономической, школы № B и C станут естественно-математическими, школы № D и E станут гуманитарными;

в-третьих, в школах № F и G будут открыты классы по информационно-технологическому профилю, на базе школы № H будут открыты такие-то специальности технологического профиля и т.д., например, что еще в каких-то школах будут открыты языковые классы, биологические, группы медицинского профиля и пр.);

в-четвертых, после 9-го класса имеется возможность поступать в ПТУ и техникумы, которые ведут подготовку по таким-то специальностям, в таких-то формах и т.д.

Конечно, вы можете после окончания 9-го класса не переходить на какой-либо профиль. В городе остаются универсальные (непрофильные) школы и классы, и в любом случае вы сможете получить полноценное среднее образование, закончить одиннадцатилетку — если вы еще не определились с профилем или вам не удастся поступить на желаемый профиль[16].

Кроме того, по окончании 9-го класса вы будете сдавать экзамены по новой системе; а именно, сдавать вы их будете не в своей школе и принимать экзамены у вас будут не учителя вашей школы, но сдавать их будете в Муниципальной (городской, районной) экзаменационной комиссии. Вы должны будете сдавать экзамены следующие: два обязательных (русский язык и математика) и два по выбору. При поступлении в профильные школы и классы, если число желающих поступить туда ребят будет больше числа мест, приниматься во внимание будут результаты экзаменов по тем предметам, которые соответствуют избранному профилю. Конкретно для профиля X — это экзамены A и B; для профиля Y — это экзамены C и D и т.д.

Помимо результатов экзаменов в расчет будут приниматься и ваши индивидуальные образовательные достижения, ваш «образовательный портфолио», а именно успехи на районных и городских, областных и российских олимпиадах, различных официальных конкурсах, сертификаты из учреждений дополнительного образования и т.д.

В связи со всем вышесказанным в течение наступившего учебного года с вами будет проводиться такая-то работа» (далее следует конкретное развернутое описание предлагаемой модели предпрофильной подготовки).

Практическим школьным работникам и управленцам ясно, что для оглашения родителям подобного объявления в сентябре 2003 г. уже сейчас, весной-летом, должна быть проделана очень большая подготовительная работа.

---

[16] Координаторам эксперимента — соответственно вся структура профильного обучения муниципальной школьной сети должна быть четко описана в соответствующем буклете (брошюре).

Профильное обучение: на пути к кредитно-сетевой системе?[1]

1. Новый подход

В начале апреля 2003 г. руководство Минобразования весьма определенно высказалось в СМИ по довольно сложной и очень перспективной проблеме новых, нетрадиционных форм реализации идеи профилизации старшей ступени школы. Цитируем:

В.М. Филиппов: «Профильное обучение будет в старших классах. Хочу обратить внимание: *профильной школы не будет*. Будет профильное обучение. Тут, как говорится, две большие разницы. Не будет отдельного здания школы по естественно-научным и отдельного — по гуманитарным дисциплинам. Профильное обучение будет на самом деле строиться по следующему принципу. По каждому предмету — физика, химия, история, математика, литература и т.д. — будет два стандарта: первый — базовый, второй — стандарт углубленного уровня. Мальчик или девочка сами выбирают: допустим, по истории и литературе я беру углубленные курсы, а все остальное изучаю базово. Кому нравится физика — его право выбрать углубленный стандарт» (Новгородские ведомости. 2003. № 51. 9 апреля).

Е.Е. Чепурных: «Отрабатывается система профильного обучения. По мнению заместителя министра, школы должны учитывать желания детей. *Надо создавать не только узкопрофильные классы*, но и такие, где ребенок мог бы одновременно углубленно изучать литературу и химию, математику и историю» (Якутия. 2003. № 63. 8 апреля).

[1] Материал подготовлен предположительно весной 2003 г.

2. Credit-system

Тем самым по сути формулируется установка на развертывание credit-system для старшей школы (задача, замечу, пока что практически не реализованная у нас в стране даже для высшего образования), которая тогда становится в чем-то близка к продвинутой модели американской high-school.

Более конкретно это означает, ориентировочно, следующее:

1. Общеобразовательная программа старшей школы, *разбивается на блоки* («учебные кредиты», «зачетные единицы») *в разрезе базовых и профильных учебных предметов и годов обучения*[2].

Предметы	Уровни	Часы в БУПе (час/нед. на год)*	Всего часов за год	Минимальный «зачетный кредит»**	«Цена» курса в кредитах
Русский язык	Базовый	3	100	1 кредит = 35 часов	3
	Профильный	6	200		6
Математика	Базовый	3	100		3
	Профильный	6	200		6
Биология	Базовый	1	35		1
	Профильный	3	100		3
История	Базовый	2	70		2
	Профильный	4	140		4
И т.д.					

* Разумеется, до утверждения БУПа для профильного обучения (10–11-й классы) цифры в данной таблице следует рассматривать как условные.

** При таком масштабировании счета «часы–кредиты» (35 часов = 1 кредит) общая программа 10–11-го класса в целом будет «академически стоить» порядка 70 кредитов.

[2] Здесь мы пока не затрагиваем вопроса о дальнейшем возможном разбиении программы по каждому предмету на отдельные разделы и модули — например, биология в 10-м классе в принципе может быть разбита на разделы «клетка», «размножение организмов», «введение в генетику» и т.п.

2. Устанавливаются основные рамочные требования к *индивидуальному учебному плану обучающегося*. Например, каждый ученик 10-го класса, обучающийся в очной форме в конкретном ОУ (мы не касаемся здесь экстерната или надомного обучения), обязан:

2.1) осваивать общеобразовательные программы русского языка и математики (обязательные федеральные ЕГЭ) — каждая на уровне не ниже базового уровня стандарта и в объеме не менее 3 кредитов за год каждая;

2.2) осваивать не менее трех иных полных курсов по выбору на уровне не ниже базового уровня стандарта и каждый объемом не менее 1 кредита (вариант для профильного обучения: осваивать не менее трех полных курсов по выбору на уровне не ниже профильного уровня стандарта и каждый объемом не менее 5 кредитов).

2.3) освоить в сумме не менее 35 кредитов за год, с учетом пп. 2.1 и 2.2.

3. Net-system

Здесь стоит вспомнить и дополнительную к вышеизложенному идею В. Болотова, которую он неоднократно выдвигал, в том числе и на последнем заседании координационного совета Минобразования (26 марта 2003 г.). А именно: речь идет о дополнении кредитной системы «сетевой идеей», когда те или иные компоненты собственного образования старшеклассник может получить не только в своей школе, но и в иной школе, в соседнем техникуме, в заочной физико-математической школе, в учреждении дополнительного образования, а также дистанционно.

Образование старшеклассника тем самым отрывается от отдельного учреждения и «распределяется» по нескольким. Оно по-прежнему осуществляется в образовательной системе, но отдельное ОУ уже теряет «монополию на ученика». В этом случае вопрос ставится не только о «кредитной», но о «кредитно-сетевой» системе (credit—net system).

Конкретнее это может реализовываться следующим образом.

Устанавливается совокупность ОУ, имеющих право на ведение образовательной деятельности по данному предмету на базовом и/или профильном уровне. Например:

— лицензированные общеобразовательные учреждения («поглощающие» данную часть стандарта соответствующей своей лицензией);

— все образовательные организации, имеющие особые сертификаты Минобразования или региональных (государственных) органов управления образованием на преподавание тех или иных предметов на базовом и/или профильном уровне. Здесь необходимо дополнительно продумать вопрос о том, чем могут являться данный «сертификат» и соответственно процедура «образовательной сертификации»; далеко не факт, что здесь легко ограничиться привычными процедурами «лицензирование» и/или «госаккредитация» и соответственно форматами соответствующих документов;

— все образовательные организации, имеющие особые сертификаты на проведение отдельных разделов общеобразовательных программ. При этом либо (а) «единицей» является базовый/профильный курс по предмету, либо (б) зачитываемые кредиты могут дробиться на более мелкие единицы, в том числе отдельные разделы предмета или элективные курсы — например, «практикум по физике для 11-го класса», или «элективный курс российской и зарубежной литературы», или «курс математической статистки базового уровня образовательного стандарта», или курс «введение в медицину» (агротехнологию, компьютерные сети и т.д. и т.п.), но в объеме «кредита» не ниже 35 часов.

Разумеется, все эти курсы могут реализовываться при соблюдении определенных норм, установленных законодательством, и в дистанционных формах.

При этом не менее 50% объема требуемых кредитов и не менее половины полных курсов, предусмотренных стандартом и базисным учебным планом, должно быть получено в том ОУ, обучающимся которого является данное лицо. Все остальные курсы (кредиты) могут осваиваться в соответствующим образом «сертифицированных» образовательных учреждениях и организациях.

Обучение по тому или иному модулю (курсу, кредиту) в сторонних организациях отражается в индивидуальном учебном плане и согласуется с администрацией того ОУ, обучающимся которого является данное лицо.

4. Заключение

Несложно увидеть, что данный подход, с одной стороны, весьма перспективен, им закладываются возможности много более индивидуализированного обучения, чем только в случае более жесткой «институциональной» профилизации, когда ученику приходится выбирать обучение исключительно в форме той или иной «профильной школы» или «профильного класса».

С другой стороны, очевидно, что реализация кредитно-сетевой модели образования потребует серьезных многочисленных изменений в нормативной базе и будет подчас весьма сложна в плане организационном.

Главные вопросы, которые тогда предстоит решить, укрупненно, суть следующие:

1. Вопрос *новых форм лицензирования* образовательных учреждений («лицензирование по программам отдельных предметов», причем по разным их уровням), либо введение столь часто произносящегося, но пока что совершенно не узаконенного понятия сертификации.

2. Вопрос *академического взаимозачета* между двумя (несколькими) образовательными учреждениями.

3. Вопрос *финансового взаимозачета* между двумя (несколькими) образовательными учреждениями, которые при этом вполне могут принадлежать и разным уровням бюджетной системы (школа, техникум, вуз, негосударственная образовательная организация). Здесь, впрочем, как и в ряде иных ключевых пунктов реформы школы, крайне важен реальный переход к нормативному «подушевому» финансированию (т.е. из расчета на одного учащегося).

4. Следует отметить, что если ряд «продвинутых», авангардных школ, весьма вероятно, очень позитивно отнесется к подобным идеям, то много «обычных» школ с самого начала легко их не воспримет — нет опыта в составлении индивидуальных учебных планов школьников, есть немало организационных сложностей с составлением требуемого расписания, важен и фактор чисто психологической непривычности и т.п.

5. Стоит заметить и то, что если школа не располагает сколь-либо заметными внебюджетными средствами и полностью сидит

лишь на бюджетном финансировании, то ряд вопросов введения кредитно-сетевой системы будет решать много сложнее. Опыт показывает, что для ее реализации, даже в частичных формах, очень желательна возможность финансового маневра (в том числе и при формировании гибких малых групп вместо привычных стационарных класс-комплектов и т.п.).

Школа и деньги

Дополнительные платные услуги школы

Школа, зарабатывающая деньги[1]

— Как по-вашему, Анатолий Аркадьевич, должна ли школа заниматься предпринимательской деятельностью?

— Предпринимательская деятельность — это деятельность, приносящая *прибыль* предпринимателю, поэтому с юридической и этической точек зрения школа такой деятельностью заниматься не должна. Но она может заниматься деятельностью, приносящей доход, иными словами, реальные деньги, которые останутся в школе, а не осядут в кармане предпринимателя. Обязать школу заниматься деятельностью, приносящей доход, никто не может. Она вправе этим не заниматься, и, к сожалению, многие школы этим не занимаются. Но практика доказывает, что в наших экономических условиях школа, ориентированная исключительно на бюджетное финансирование, обречена на обнищание и стагнацию.

Отсутствие денег ведет к старению и вымыванию кадров, ветшанию и обвалу основных фондов, к нарастающему отрыву школы от современных технологий и другим подобным вещам. Не имея

[1] Народное образование. 2001. № 10.

денег на самое необходимое, школы начинают инстинктивно что-то делать: собирать родителей, просить у них денег на занавески, глобусы, экскурсии... В экономическом плане подобные действия руководства школ производят удручающее впечатление. Ситуации в целом они не спасают, а родителей против школы настраивают. В департаменты образования поступают сотни жалоб на школы по проблемам пресловутых «поборов с родителей». Я вообще не понимаю, что это за экономический термин — «собирать деньги». Деньги — не грибы, их не собирают, а зарабатывают в разумных формах — частично рыночных, частично социальных.

Без реализации идей многоканального финансирования школа будет обречена на прозябание. В принципе основных (дополнительных к бюджетному) каналов финансирования у школы, попросту говоря, два — это родители и предприниматели. Имея в виду последних, мы подходим в явном виде к проблеме нормативной базы и налоговых преференций для жертвователей и инвесторов сферы образования. Подобное имеет место почти во всех развитых странах. Но увы! И положение дел у нас в фискальной сфере, и все существующие в России проекты налоговых реформ ничего подобного не предусматривают. Наоборот, фискальный гнет усиливается. Так что если иметь в виду предпринимателей и меценатов, то здесь надежд очень немного.

Остаются родители. Это вполне реальный ресурс — и в экономическом плане, и, так сказать, в жизненно-логическом. Многим родителям сегодня в России постепенно все более естественной представляется мысль, что за хорошее образование надо платить. Сама фактология оплаты репетиторства, различных курсов, частных школ, платных вузовских отделений и самих вузов демонстрирует нарастающий платежеспособный спрос родителей на образование для своих детей.

Родители готовы платить за образование детей, но финансовые потоки в подавляющей своей части проходят мимо школы. Почему? На то имеется целый ряд причин. Говорят о несовершенстве нормативной базы, об отсутствии в школе менеджеров, умеющих законным путем зарабатывать и считать деньги, и о других объективных препонах привлечения внебюджетки в школу. Но главным препятствием является идеология: будто можно и должно всех

учить хорошо и бесплатно. Это, однако, не так. Социализм закончился, и не только в медицине, но и в школьном образовании.

Непосредственным потребителем образовательных услуг, оказываемых школой, являются дети, и они вместе с родителями вроде бы и должны судить об их надобности и качестве, регулировать вопрос стоимости. За ненужные услуги потребитель ничего не заплатит, за нужные и качественные заплатит с готовностью. Подобные экономические регулятивы действуют везде, но только не в школе. Парадоксальная ситуация. Один учитель работает из рук вон плохо, другой — блестяще, но никакого экономического мостка между ним и тем, на кого он работает, в современной школе не существует. Содержание, качество и стоимость школьных образовательных услуг регулируются не взаимодействием потребителей и производителей этих услуг, а неким третьим лицом, которое принято называть государством.

Именно государство, а не родители платит сегодня учителю за работу. Но при всем желании государству затруднительно узнать, хорошо ли Мария Ивановна в 4Б учит Машу Петрову или плохо, нравится ли Маше Петровой ходить в школу или не нравится. Об этом может судить только непосредственный потребитель образовательных услуг. И потому не случайно в долгосрочной Стратегии модернизации образования, одобренной Правительством России в июне 2000 г., отмечается необходимость трансформации сферы образования, при которой не только государство станет заказчиком образовательных услуг, но во все возрастающей степени общество и конкретные потребители этих услуг. Глубинные противоречия между семьями (детьми и родителями), на которых работает школа, и абсолютно обезличенным характером ее финансирования необходимо в конце концов начать разрешать.

Кстати, в своем послании Федеральному Собранию (апрель 2001 г.) В.В. Путин, на мой взгляд, вполне справедливо подчеркнул, что не изымать внебюджетку надо из школы, а окультуривать и легализовывать эту внебюджетку. И, если по-крупному, я вижу три следующих основных приоритета школьной экономики: 1) рост бюджетных ассигнований и переход на нормативно-подушевое их распределение, 2) рост внебюджетных доходов, 3) легализация внебюджетных средств и общественное участие в управлении ими.

— Как школа может заработать деньги?

— На мой взгляд, школа должна зарабатывать дополнительные средства в законных формах, на своей профильной деятельности (т.е. образовательной), не пытаясь конкурировать с предприятиями общественного питания или мебельными салонами. Торгуя хот-догами и табуретками, никаких экономических выгод школа не получит.

Есть еще возможность заработать на аренде школьных площадей, но, на мой взгляд, путь этот мало перспективный. Даже в центре Москвы экономический эффект от аренды невелик, а социальные риски огромны.

Школа должна реализовывать свой потенциал конкурентоспособности, зарабатывать на том участке, где она сильна по определению. Оптимальный вариант — оказание населению дополнительных образовательных услуг. Все необходимое для этого у школы имеется: площади, которые отапливаются и освещаются за счет бюджетных средств, оборудованные классы, библиотечные фонды, хорошо подготовленные специалисты. Для школы не проблема получить лицензию. Кроме того, она находится в непосредственном контакте с потребителем образовательных услуг. Однако парадокс состоит в том, что всего этого школа как бы не замечает и — по многим историческим и психологическим причинам — не использует.

Между тем Фонд «Общественное мнение», проводя в августе 2001 г. опрос россиян, выяснил, что уже более 50% населения страны считает правомерными действия школы, направленные на оказание учащимся платных образовательных услуг. По-моему, многозначительная цифра. Лет пять назад положительно на этот вопрос ответили бы немногие. С вузами все иначе. Над ними не висит идеология всеобщности и бесплатности высшего образования. Они сумели приспособиться к ситуации и еще лет десять назад научились добывать и зарабатывать внебюджетные деньги (по большей части за счет платных мест, подготовительных курсов и аренды), которые уже в несколько раз превосходят объемы государственного финансирования.

В нашей школе на основе 45-й статьи Закона «Об образовании» выстроена экономически эффективная и социально продуманная

система оказания платных дополнительных услуг, щадящая по отношению к малообеспеченным семьям, порой весьма многочисленным. Школа предлагает различные виды платных образовательных услуг (второй иностранный язык, систему дополнительной работы по музыке, живописи, спецкурсы по выбору учащихся и т.п.), доход от которых реинвестируется в школу в целом.

С каждой семьей заключается договор, в котором оговаривается цена дополнительных образовательных услуг. Цена договорная, согласно Гражданскому кодексу, т.е. она получается дифференцированной. Школьный совет устанавливает только рамки: минимум 450 руб. в месяц, максимум — 3000. Дальше как договоримся. Столь солидная разница между минимальной и максимальной ставками обусловлена значительным разбросом в материальном положении семей.

— Многие ли родители платят 3 тыс. руб.?

— Увы, немногие. Но те, кто привел к нам ребенка из частной школы, где обучение обходилось в 600—800 долл. в месяц, искренне удивляются и полушепотом спрашивают: «А почему у вас так дешево?»

— Как школьный совет определяет платежеспособность семьи? Требует ли у родителей справки о доходах?

— Нет, справок о доходах мы с родителей не требуем, это бессмысленно. Сегодня любой оч-ч-чень обеспеченный человек может принести справку о месячном заработке в 1500 руб. Заключая договор, родители должны понимать, что платят не государству, не муниципалитету, а школе, в которой учится их ребенок. Платят за то, чтобы ребенку в школе было комфортно жить и интересно учиться. Чем больше средств у школы, тем содержательнее жизнь детей. Вопрос стоимости дополнительных образовательных услуг вопрос сложный, повторяю — *договорной*. Определение размера оплаты — во многом дело совести родителей, их гражданского и родительского долга. Отстаивая интересы школы и детей, школьный совет всегда готов пойти навстречу семье, рассмотреть все возможные варианты, найти цену, приемлемую и для школы, и для семьи.

Мы никогда не ставим человека перед выбором: плати 3 тыс. или забирай ребенка из школы. Об этом не может быть и речи. Если родители не в состоянии заплатить минимальную ставку

(450 руб.) за дополнительные образовательные занятия своих детей, они могут быть абсолютно уверены в том, что это никак не отразится на отношении школы к ребенку и что в пределах бюджетно финансируемых уроков он получит образование, определенное рамками госстандарта.

— А что если ребенок все же очень хочет посещать дополнительные образовательные занятия вместе со своими одноклассниками?

— Это сложный вопрос, но и его мы, как правило, решаем. Точнее, не мы, а опять же родители. В каждом классе есть 2—4 ребенка, которым дополнительные занятия частично или даже полностью оплачивают состоятельные семьи. Родители сбрасываются по 50—100 руб. на стипендию для Коли Петрова или Маши Ивановой. Действия свои по этическим соображениям не афишируют. Ибо и учителя, и родители заинтересованы в том, чтобы класс оставался единым коллективом, чтобы общность детей не нарушалась, чтобы все они ходили на занятия, оплачивая их хотя бы по минимальной цене.

— Насколько экономически эффективна действующая в вашей школе модель?

— Предложенные меры — повторяю, вполне законные и социально здоровые — позволяют удвоить, а то и утроить финансирование школы. У нас доходы от внебюджетной деятельности примерно в 2,5 раза превышают бюджетное финансирование. В результате зарплата учителей и персонала школы существенно увеличивается, как минимум удваивается. Появляются небольшие, но столь необходимые средства на поддержание материальной базы, на ведение дополнительных занятий и курсов (по выбору детей и родителей, их способностям и потребностям), на приглашение кадров, не входящих в типовые штатные расписания, и т.д.

Описанная модель работает в ряде государственных школ, организационно, юридически и экономически она не слишком сложна, проверена на прочность временем, КРУ и даже прокуратурой. У нас «белая касса», у нас на все есть решение школьного совета, сметы, договоры, подписи родителей, отчетность, мы платим налоги (единый социальный налог, подоходный).

Я полагаю, что реализация этой схемы в конкретно взятой школе — вопрос работы примерно на полгода-год: разработка

и оформление документов, налаживание в бухгалтерии работы с внебюджеткой, конкретная организационная работа по развертыванию структуры дополнительных услуг, работа с педагогами и главное — с родителями.

Когда мне говорят, что подобную экономическую модель можно выстроить только в школах Москвы, где живут состоятельные люди, способные ежемесячно выделять некоторую сумму на образование своих детей, я с этим категорически не соглашаюсь. Где бы ни жили люди, в провинции или в столице, везде они вступают в экономические отношения: покупают хлеб, молоко, сахар, сапоги и мотоциклы, оплачивают коммунальные услуги, уроки детей с репетиторами и т.п. Возможно, в райцентре вам не удастся за счет этой схемы кардинально изменить школьную экономику, но повысить зарплату учителям (хоть на 50%) и немного обновить материальную базу образовательного учреждения вы, без сомнения, сможете. Говорить же о том, что подобную экономическую модель нельзя где-то выстроить в принципе, неправомерно. Я в это не верю. Либо школа вступает в систему экономических отношений и начинает заниматься деятельностью, приносящей доход, либо не вступает.

Конечно, директор школы должен понимать, что во все это нужно вкладывать много сил, нервов и времени. Простой пример — становится сложной бухгалтерия. Вы не сможете взять на работу пенсионерку тетю Машу, которая всю жизнь занималась социалистическим бухучетом. Вам будет нужен толковый главный бухгалтер, и платить вы ему будете не положенные по ставке 1200 руб., а в 5 или 8 раз больше. Ибо объем работы у него будет огромный, да и не один толковый бухгалтер за меньшие деньги работать не будет. Однако игра стоит свеч. У нас, например, два бухгалтера.

Директор школы должен понимать, что из «старшего учителя», как то было у нас много десятилетий, он во многом превратится в менеджера; нередко — и это экономически и психологически выгодно — надо будет отдать часть своих полномочий школьному совету (в нашей школе он на 2/3 состоит из родителей).

Родители вообще одни из главных действующих лиц в нашей школе. Почему она относительно успешна? Только потому, что мы в течение 10 лет ведем неустанную работу с родителями, добиваясь того, чтобы они осознали очевидную, на первый взгляд, вещь: школа, в которую они привели ребенка, не есть школа Путина, Филиппова, Лужкова или Пинского, это прежде всего ***их школа***, потому что здесь учатся их дети.

Есть отчуждение школы от жизни, а есть отчуждение родительской громады от школы. Если это отчуждение будет преодолено, если родители на вопрос: «Чья это школа?» ответят: «Это ***наша*** школа!», тогда, я вас уверяю, масса хозяйственных и экономических проблем школы будет решена. Сами родители найдут способ их решить. Когда у нас в спортзале протек потолок, родители не устраивали пикеты у мэрии, не просили денег на ремонт у Лужкова. Зная, что это «наша школа» и «наш спортзал», они сами его и отремонтировали.

Директор школы и родители не должны стоять по разные стороны экономической баррикады, ведь они не оппоненты, а союзники. Деньги, которые родители вкладывают в школу, должны быть для них абсолютно прозрачны, родители должны иметь возможность не только их контролировать, но и управлять ими, определять основные статьи расходов, влиять на решения школьной администрации. Меня часто спрашивают: «Анатолий Аркадьевич, зачем вам школьный совет? Вы, как директор школы, являетесь распорядителем кредитов, банк пропускает платежки с вашей подписью, ему безразлично, кто принимал решение — вы или школьный совет. Так зачем он вам нужен? Это же такая головная боль». Да, де-юре я могу самостоятельно принять то или иное финансовое решение, но если я начну игнорировать мнение школьного совета, то через год мы потеряем 2/3 денег, ибо родителям станут неинтересны такие правила игры.

Через неделю у нас намечено заседание школьного совета, на котором будет утверждаться смета на будущий год. Я предвижу, какие там могут быть споры, и не знаю, чем они закончатся. Родители очень серьезно к этому относятся, понимают, что им передана часть полномочий, что каждое их решение сколько-то стоит, стараются не совершать ошибок, разумно распоряжаться школьными деньгами.

— Насколько я понимаю, администрация и родители решают экономические проблемы школы самостоятельно, не привлекая к этому

детей. Вы являетесь противником производительного труда учащихся, приносящего школе доход?

— Я не являюсь противником производительного труда детей, но не верю в то, что детский труд по изготовлению макраме, керамических игрушек, табуреток и стульев может решить тяжелые экономические проблемы школы. У нас раз в год проходит большой рождественский базар, на котором распродаются изделия, изготовленные руками ребят. Его экономический эффект — 20 тыс. руб. Мило, но объем наших законных внебюджетных средств, с которых уплачены все налоги, — 300 тыс. руб. в месяц. Подготовка рождественского базара занимает два месяца. Время от времени она нарушает учебный процесс. Я не против. Бог с ним, с учебным процессом, иногда его можно и нарушить. Но круглый год проводить подобные базары и получать всего лишь по 20 тыс. руб. раз в два месяца, это не очень серьезно.

Я не верю в то, что труд детей может кардинально изменить положение вещей в школьной экономике. Еще Ф. Энгельс писал об экономической неэффективности детского труда.

— А кого тогда собирается воспитать школа, если не создает условий для ежедневной продуктивной деятельности детей, не приучает их к труду, к заботам об окружающих? Несостоятельность словесной педагогики очевидна всем.

— Да, словесная педагогика не дает желаемых результатов, и я всецело за то, чтобы дети с ранних лет приучались к полезной деятельности. В нашей школе эта работа ведется давно и серьезно, по многим направлениям. Дети своими руками делают подарки для учителей и родителей, сувениры для друзей, игрушки для детских садов, пособия для школы и т.п. Вещей, изготовленных руками ребят, в школе много. Я говорю о другом. Я не считаю, что школа может извлечь из детского труда какой-то значительный экономический эффект.

Неразумно требовать от ребенка того же, чего мы требуем от взрослого, заставлять его делать то, что делает взрослый. Это в средневековье дети считались «малогабаритными» и пока еще просто чего-то не умеющими взрослыми, и люди относились к ним так же, как относились ко взрослым. Реальная педагогика Нового времени появилась тогда, когда ей открылась ***специфичность детства***. Дети есть дети, и перекладывать на их плечи взрослые проблемы не нужно. Безнравственно кормить школу и учителей за счёт детского труда. Экономические проблемы школы должны решать взрослые дяди и тети. А то педагоги и родители уподобятся господину Мармеладову, который в поисках денег не придумал ничего лучшего, как отправить дочь Сонечку на панель. Дети, конечно, могут решать взрослые проблемы, они могут зарабатывать деньги, они могут воевать и убивать (на сегодня в мире несколько сотен тысяч детей носят оружие и стреляют). Но нужно ли это детям?! Не надо спешить, всему свое время.

— Мы стремимся дать детям знания, у вас в школе развитая сеть дополнительных образовательных курсов и кружков, но зачастую школьные успехи ребенка не являются гарантией его жизненных успехов, в том числе успехов в профессии и бизнесе. Нужны ли детям знания, не подкрепленные опытом деятельности? Дети многое знают, обо всем судят, но не умеют зарабатывать деньги, долгие годы живут за счет родителей.

— Я бы не сказал, что нынешнее молодое поколение растет инфантильным. Скорее таковым можно назвать родителей. Именно они оказались не готовы к тому, чтобы что-то изменить в своей жизни, не смогли приспособиться к новым российским реалиям. А молодые люди зарабатывать и считать деньги умеют. Они стараются хорошо учиться, чтобы потом попасть на бюджетное место в вуз и таким образом сохранить некоторые, порой весьма значительные, суммы в семейном бюджете. Они совмещают учебу и работу, трезво оценивают ситуацию, знают свою стоимость на рынке труда.

Я это вижу на примере выпускников, за судьбой которых слежу. В том числе на примере тех, кто остался работать в школе. Вступая с ними в производственные отношения, я вижу, что они подготовлены к жизни, абсолютно самостоятельны, активны, инициативны, умеют принимать решения, работать и зарабатывать. Хотим мы того или нет, жизнь диктует новые правила игры, формирует новое отношение к труду, новую логику поведения в социуме нового человека.

— Вот вы сказали «жизнь формирует нового человека», а школа? Неужели она самоустранилась от этого процесса, живет так, как жила раньше, учит тому же, чему учила 20—30 лет назад?

— Это важный вопрос, может быть, даже более глубокий, чем тема нашего разговора. Вы подметили главное — школа продолжает жить так, как жила раньше. Точнее — пытается (другое дело, что в конечном итоге у нее это не получится). За последние 10—15 лет в стране многое изменилось, мы пережили политическую и экономическую революции, живем в абсолютно другой России, а школа осталась такой, какой была в советское время при Хрущеве и Брежневе. И в этом ее трагедия. Любой организм, если хочет выжить, должен уметь приспосабливаться к новым условиям среды. Динозавры вымерли только потому, что не пожелали приспособиться к новому климату, не захотели измениться. И нищета современной массовой школы: протекающие крыши, морально устаревшие учебники, преклонного возраста учителя — все это по большому счету признаки вымирающих организмов, не пожелавших соответствовать новым историческим реалиям, признаки того, что школа остается в прошлом (или ее понуждают там оставаться; порой — как это бывает у многих коммунистов — понуждают из самых лучших побуждений).

Содержание сегодняшнего школьного образования анахронично и для жизни по большей части нефункционально. Дети усердно учат реакцию деполимеризации непредельных углеводородов, амфотеризацию ряда гидроксидов, но скольким детям в России это нужно? От 0,5 до 2%. Школа не дает человеку необходимых для жизни знаний, умений и навыков — и тогда она помимо воли занимается сизифовым трудом. Ее выпускники несостоятельны на рынке труда, вынуждены осваивать тот же иностранный язык и компьютер на стороне, пользуясь услугами репетиторов и курсов. Иными словами, платить немалые деньги за то, что школа не хочет меняться.

Виноваты ли в этом школа и учителя? Нет, не особенно. Они скорее жертвы определенной — сознательной или бессознательной — образовательно-политической парадигмы. Их не стимулируют к изменению, а порой и просто запрещают изменяться. В реставрационном деле есть термин «поставить здание на износ». Снести здание сложно, нужно согласовывать вопрос с мэрией, заниматься бумагами, но при этом все понимают, что если дом не ремонтировать, он сам лет через пять развалится. Беда в том, что

массовая российская школа, как это ни печально, похоже, тоже поставлена на износ. Я не думаю, что это чья-то злая воля или заговор, нет, просто так сложились обстоятельства.

— Государственный совет 29 августа 2001 г. так и не определился в том, должна ли школа оставаться прежней и тогда ей просто нужно подыскать побольше бюджетных денег, или она должна в корне измениться и тогда эти деньги появятся у школы сами, она сможет их законно заработать, причем и экономически, и педагогически, и социально эффективно?

— 5 июля 2001 г. Правительство РФ приняло постановление об оказании платных дополнительных услуг в системе общего образования. Некоторые положения постановления вполне разумны, в частности положение о договорном характере цены. А некоторые затрудняют нормальную экономическую деятельность школы или делают ее вовсе невозможной. Постановление требует, например, чтобы каждый вид дополнительных образовательных услуг был отражен в уставе. А что делать директору, если после того, как устав будет принят, в школе появится модельер или талантливая скрипачка, желающие открыть соответствующие платные кружки, и на них будет спрос? Чтобы узаконить тот или иной кружок, директору каждый раз придется вносить изменения в устав, ходить по инстанциям, заниматься переоформлением бумаг. А дело это непростое, требующее массы времени и сил.

Такие «мелочи» наглядно демонстрируют, что высшая власть — я имею в виду, конечно, не только и не столько Минобразование, но и правительство в целом, президентские структуры, думских законодателей — до сих пор не определилась, чего же она хочет: наставить препон и рогаток и не позволить школе законно зарабатывать деньги или создать для этого максимально благоприятные условия. Государству пора определиться и установить ясные всем правила игры, четкие и прозрачные.

Закон и кодекс[1]

Подводные камни налогообложения внебюджетных доходов

Введение в действие 2-й части Налогового кодекса РФ (НК) ставит образовательные учреждения, имеющие относительно устойчивые и заметные легальные внебюджетные доходы, в новую и сложную ситуацию. По сути вся идеология и уже 10-летняя традиция, основанная на Законе «Об образовании» и так называемом реинвестировании, ныне закончена. Школам теперь полезно понимать, что стыдливые формулировки типа «Мы не занимаемся предпринимательской деятельностью, а лишь привлекаем внебюджетные средства, поскольку весь доход мы реинвестируем в образовательное учреждение» теперь оказываются полностью несостоятельными. И если директора школ этого еще не успели понять, то налоговые службы им охотно и доходчиво все это разъяснят, только не теоретически, а в суровой практике.

Однако новую ситуацию не следует рисовать полностью черным цветом. Данная статья не претендует на исчерпывающий анализ всей объемной проблематики «школа и новый НК». Мы ставим своей целью лишь показать, что новая ситуация, которая в целом все же ухудшает условия экономической деятельности образовательных учреждений, возможно, при этом и открывает некоторые новые, интересные и законные формы работы этих учреждений с внебюджетными средствами.

С самого начала следует отметить одну принципиальную вещь. Среди некоторых юристов, экономистов и управленцев, работающих в сфере образования, сейчас иногда высказывается следующее мнение. А именно утверждается, что поскольку с введением 2-й части НК действующие нормы Закона «Об образовании» впрямую не были отменены, то образовательные учреждения вполне могут

[1] Учительская газета. 2002. 3 сентября.

продолжать вести экономическое планирование и финансовый учет по этим нормам, аргументируя свою позицию именно ст. 40, 45 и 47 Закона «Об образовании». Закон «Об образовании» в интересующем нас разрезе гласит, в частности, что:

— «Образовательные учреждения независимо от их организационно-правовых форм в части непредпринимательской деятельности, предусмотренной уставом этих образовательных учреждений, освобождаются от уплаты всех видов налогов, в том числе платы за землю» (п. 3 ст. 40).

— Доход от деятельности по оказанию платных дополнительных образовательных услуг государственным или муниципальным образовательным учреждением «за вычетом доли учредителя (собственника) реинвестируется в данное образовательное учреждение, в том числе на увеличение расходов на заработную плату, по его усмотрению. Данная деятельность не относится к предпринимательской» (п. 2 ст. 45).

— «Деятельность образовательного учреждения по реализации предусмотренных уставом этого образовательного учреждения производимой продукции, работ и услуг относится к предпринимательской лишь в той части, в которой получаемый от этой деятельности доход не реинвестируется непосредственно в данное образовательное учреждение и (или) на непосредственные нужды обеспечения, развития и совершенствования образовательного процесса (в том числе на заработную плату) в данном образовательном учреждении» (п. 3 ст. 47).

Безусловно, данные нормы и опирающаяся на них возможная экономическая и учетная политика образовательного учреждения вступают в противоречие с введенным с 1 января 2002 г. налоговым законодательством. Вполне может возникнуть известная коллизия. НК РФ гласит, что «законодательство Российской Федерации о налогах и сборах состоит из настоящего Кодекса и принятых в соответствии с ним федеральных законов о налогах и сборах». Хотя по Конституции РФ не может быть и речи о главенстве одних федеральных законов по отношению к другим, тем не менее очевидно, что в правоприменительной практике налоговых органов Налоговый кодекс и опирающиеся на него подзаконные акты будут играть по сути приоритетную роль.

Практическая опасность здесь очевидна — налоговые органы начислят и безакцептно спишут со счетов образовательных учреждений значительные суммы (налоги, пени и пр.). После этого образовательное учреждение может, конечно, подать в суд. Но, во-первых, далеко не ясно, какую систему норм — Закона «Об образовании» или Налогового кодекса — примут суды в качестве определяющей. Во-вторых, сама перспектива для образовательного учреждения де-факто потерять значительные средства своего консолидированного бюджета, надеясь на их возврат лишь впоследствии (быть может, через много месяцев судебного процесса), вряд ли может вселить оптимизм.

Порой бытующие ныне ссылки на ранее изданные по сходным проблемам инструктивные документы Министерства по налогам и сборам (МНС) малоубедительны. Действительно, например, МНС в середине 2001 г. издало письмо, где, в частности, в связи с законодательными коллизиями между нормами Закона «Об образовании» и налогового законодательства, а также в связи с уже возникшими прецедентами арбитражной практики говорится: «Налоговым органам рекомендуется руководствоваться правовой нормой, закрепленной в п. 3 ст. 40 Закона «Об образовании», предусматривающей освобождение образовательных учреждений от уплаты всех видов налогов». Однако далее сразу же идет оговорка: «За исключением налогов, введенных частью второй НК РФ». Далее письмо гласит: «При проведении налоговыми органами камеральных и выездных налоговых проверок образовательным учреждениям в части осуществляемой ими непредпринимательской деятельности не начисляются суммы налогов, по которым законодательными актами Российской Федерации образовательным учреждениям предоставлены льготы, если иное не предусмотрено соответствующими главами части второй НК РФ».

Аналогично пленум Высшего арбитражного суда РФ вынес постановление, в котором говорилось: «В силу п. 7 ст. 3 НК РФ все неустранимые сомнения, противоречия и неясности актов законодательства о налогах и сборах толкуются в пользу налогоплательщика. В связи с этим при рассмотрении налоговых споров, основанных на различном толковании налоговыми органами и

налогоплательщиками норм законодательства о налогах и сборах, судам необходимо оценивать определенность соответствующей нормы» (п. 4 постановления). В постановлении далее указана выгодная для образовательных учреждений позиция: «Судам надлежит применять принятые в установленном порядке нормы закона, касающиеся налоговых льгот, независимо от того, в какой законодательный акт они включены: связанный или не связанный в целом с вопросами налогообложения». Однако тут же оговорено, что это должно применяться лишь «до момента введения в действие соответствующих глав части второй НК РФ» (п. 15).

Итак, нам представляется, что перспективы новых, начиная с 2002 г., возможных арбитражных дел между образовательными учреждениями и налоговыми органами, могущих возникнуть из-за различных трактовок федерального законодательства, не следует оценивать как потенциально благоприятные для образовательных учреждений.

Поставим и рассмотрим следующий вопрос: может ли образовательное учреждение законно воспользоваться нормами, касающимися уплаты налога на прибыль, с целью уменьшения налогообложения выплат, совершаемых в пользу работников учреждения? Иными словами, речь идет о таком структурировании деятельности и получаемых доходов и расходов учреждения, которое включает в себя явно получаемую, показываемую и налогооблагаемую чистую прибыль, но при этом ведет к фактическому легитимному снижению Единого социального налога (ЕСН).

Тем самым заодно может решиться и вполне естественная и важная задача, а именно: как образовательному учреждению не попасть в совершенно нелепую и экономически крайне тяжелую ситуацию, которая может возникнуть, когда средства, направляемые на оплату труда, и иные выплаты персоналу сначала будут обложены Единым социальным налогом, а затем часть этих расходов не сможет быть учтена при исчислении налога на прибыль (в расходы) и тем самым подпадет фактически под прямое двойное налогообложение.

Заметим, что эта идея обдумывается не только нами. Так, в специализированном журнале этот же вопрос поднимает (и положительно в принципе отвечает на него) советник налоговой службы

II ранга С.В. Разгулин. Начинают появляться и иные публикации аналогичной направленности.

При этом мы отдаем себе отчет в том, что подобная постановка вопроса будет восприниматься многими лицами, работающими в сфере образования, как резко непривычная. Ибо мы уже много лет как привыкли говорить (и соответственно вести экономическую деятельность и бухучет) о том, что «у нас нет прибыли, поскольку мы все реинвестируем». Другая психологическая причина заключается в том, что мы уже давно привыкли к тому, что все средства, направляемые в фонд оплаты труда, облагаются социальными начислениями (платежи в Пенсионный фонд и др., ныне — ЕСН). Однако сейчас именно в этом пункте законодательство стало во многом иным.

Вначале проанализируем, какие расходы на оплату труда и иные фактически аналогичные выплаты работникам учреждения могут войти в состав расходов, уменьшающих прибыль и соответственно базу налога на прибыль. Заметим, что исходная проблема, вставшая перед нами при продумывании данного текста и в практическом плане при построении внутришкольной экономической и учетной политики, состояла как «программа-минимум» в том, чтобы избежать опасности фактически двойного налогообложения при денежных начислениях работникам школы, ведущихся из внебюджетных средств (см. выше).

Некоторые общие нормы главы 25 НК выглядят в этом отношении широкими и весьма перспективными.

Например, ст. 255 гласит: «В расходы налогоплательщика на оплату труда включаются любые начисления работникам в денежной и (или) натуральной формах, стимулирующие начисления и надбавки, компенсационные начисления, связанные с режимом работы или условиями труда, премии и единовременные поощрительные начисления, а также расходы, связанные с содержанием этих работников, предусмотренные трудовыми договорами (контрактами) и (или) коллективными договорами.

К расходам на оплату труда в целях настоящей главы относятся, в частности:

1) суммы, начисленные по тарифным ставкам, должностным окладам, сдельным расценкам или в процентах от выручки в соответствии с принятыми в организации формами и системами оплаты труда;

2) начисления стимулирующего характера, в том числе премии за производственные результаты, надбавки к тарифным ставкам и окладам за профессиональное мастерство, высокие достижения в труде и иные подобные показатели».

Однако иные записи 25-й главы НК недвусмысленно конкретизируют и ограничивают подобные возможности. В частности, ст. 270 говорит: «При определении налоговой базы не учитываются следующие расходы: на любые виды вознаграждений, предоставляемых руководству или работникам, помимо вознаграждений, выплачиваемых на основании трудовых договоров (контрактов) (п. 21); [в том числе «в виде сумм материальной помощи работникам <...>]» (п. 23).

Более того, вторая часть НК содержит жесткую общую норму: «Расходами признаются любые затраты при условии, что они произведены для осуществления деятельности, направленной на получение дохода» (абз. 4 п. 1 ст. 252).

Рассмотрим реальный случай. Школа оказывает платные дополнительные образовательные услуги и за счет получаемых от этой деятельности средств формирует общешкольную систему надбавок. Последние начисляются как сотрудникам (в том числе учителям), непосредственно занятым в сфере платных услуг (например, педагогам, ведущим дополнительные платные курсы, кружки, занятия и пр.), так и сотрудникам, непосредственно сюда не включенным (учителям, работающим в сетке бюджетно оплачиваемых часов, техперсоналу и пр.). Содержательный смысл такой системы вполне ясен — школа не допускает перепада зарплат в основном и дополнительном секторах своей деятельности, т.е. не вводит нежелательных экономических механизмов, «оттягивающих» учителей из бюджетно оплачиваемых занятий в сектор платных дополнительных услуг. Прежняя законодательная база позволяла делать это без труда. С учетом же нормы п.1 ст. 252 НК (см. окончание абзаца выше) становится невозможным соответствующую часть расходов на оплату труда засчитать в расходы при расчете прибыли.

Аналогичная неприятная ситуация может сложиться и в вузах при оплате труда преподавателей, работающих с «бюджетными» и

«платными» студентами. Однако положение в сфере общего образования для школы все же оказывается качественно более трудным, чем положение вуза. Ибо вузы без труда могут смешивать в пределах одной группы «бюджетных» и «коммерческих» студентов. И тогда всякий доцент, читающий курс или ведущий семинар для «бюджетных» студентов, одновременно включен по формуле НК в «деятельность, направленную на получение дохода». Соответствующая надбавка к его зарплате без труда может быть включена в расходы, уменьшающие базу налога на прибыль. В случае же со школой основные (бесплатные для потребителя) и дополнительные (платные) образовательные услуги разделены по сути «непроницаемой перегородкой».

Тем не менее ситуация не является безнадежной. Более того, нормы главы 24 НК («Единый социальный налог») в редакции, действующей с 1 января 2002 г., фактически прямо предусматривают устранение двойного налогообложения, ибо выплаты, ведущиеся учреждением из средств, оставшихся у него после уплаты налога на прибыль, не облагаются ЕСН.

Действительно, согласно п. 3 ст. 236 НК «выплаты и вознаграждения (вне зависимости от формы, в которой они производятся) не признаются объектом налогообложения, если у налогоплательщиков-организаций такие выплаты не отнесены к расходам, уменьшающим налоговую базу по налогу на прибыль организаций в текущем отчетном (налоговом) периоде».

Ссылаясь на упомянутые Методические рекомендации МНС, журнал «Главбух» говорит о том, что «средства, оставшиеся после уплаты налога на прибыль, — это нераспределенная прибыль организации». Последняя равна разнице между финансовым результатом отчетного периода и суммой начисленных налогов, а также иных аналогичных платежей (например, штрафных санкций).

В приведенной статье советник налоговой службы ставит вопрос: «Как же воспользоваться нормой, установленной п. 3 ст. 236 НК РФ?». Та часть предлагаемого ответа, которая существенна для некоммерческих организаций (в том числе образовательных учреждений), состоит в следующем: «Руководитель организации может издать приказ, в котором распорядится, что те или иные суммы должны выплачиваться работникам за счет чистой прибыли

(конечно, если она есть)». При этом в приказе следует четко указать, что будет использована именно нераспределенная прибыль отчетного периода. Применительно в нераспределенной прибыли отчетного года организация должна выполнить только одно условие: такая прибыль действительно должна быть получена в предыдущих отчетных периодах текущего года. Разумеется, речь идет об отчетных периодах по ЕСН.

Итак, если, например, у учреждения по итогам 3 месяцев (или 6, 9 и т.д.) в отчетном 2002 г. образуется нераспределенная прибыль, то из нее приказом директора учреждения может быть выдана работникам учреждения (в том числе и всем) премия, приобретены средства на развитие материально-технической базы.

Например, если доход образовательной бюджетной организации от реализации дополнительных образовательных услуг за отчетный период составил 500 000 руб. и получена прибыль 200 000 руб., то начисление налогов и распределение прибыли отражаются следующими проводками:

ДЕБЕТ 410 КРЕДИТ 173

— 48 000 руб. — начислен налог на прибыль

ДЕБЕТ 410 КРЕДИТ 173

— 5000 руб. — начислен налог на пользователей автомобильных дорог

ДЕБЕТ 410 КРЕДИТ 240

— 100 000 руб. — начислены средства на материальное поощрение и социальные выплаты

ДЕБЕТ 410 КРЕДИТ 241

— 47 000 руб. — начислены средства на содержание и развитие материально-технической базы.

Для образовательных учреждений в связи с введением в действие части второй НК РФ наступает новая фаза экономической деятельности, особенно применительно к работе с внебюджетными средствами. Безусловно, сейчас условия этой деятельности стали хуже, чем в период 1992—2001 гг. Одно из новых негативных фундаментальных обстоятельств заключается в том, что, например, ныне школа или вуз может купить из внебюджетных средств основные средства (компьютер, оборудование, мебель и пр.) только после уплаты налога на прибыль с соответствующих сумм.

Тем не менее новая ситуация открывает и новые возможности. Одна из них — исчисление прибыли и уплата налога на прибыль с параллельным законным снижением налогообложения по ЕСН выплат, ведущихся из внебюджетных средств работникам образовательных учреждений, — была предложена здесь к рассмотрению. У автора есть гипотеза о том, что и иные нормы всей новой системы налогообложения нуждаются в детальном экономическом и правовом анализе. Весьма вероятно, что даже в рамках введенного налогового законодательства (которое, по нашему мнению, все же нуждается в серьезном пересмотре и в принятии существенных поправок) скрупулезная юридическая работа может дать многие результаты, полезные для школ, вузов, учреждений НПО и СПО.

Налог на прибыль от платных образовательных услуг[1]

(статья в «Справочник руководителя общеобразовательного учреждения»)

— Может ли школа заниматься предпринимательской деятельностью?

— Проблема не частная или теоретическая, а практически значимая. Глубинная проблема. Предпринимательская деятельность — это деятельность, приносящая прибыль. С этической точки зрения такой деятельностью школа вроде не должна заниматься. Но она может заниматься деятельностью, приносящей доход, то есть реальные деньги, которые останутся в школе. По этому вопросу у нас раньше действовали нормы Закона «Об образовании»: школа не занимается предпринимательской деятельностью, если она оказывает услуги и реинвестирует полученные средства «обратно в себя»; такая деятельность объявлялась некоммерческой, и соответственно все нормы, связанные с понятием коммерческой деятельности и прибыли, оставались в стороне.

Сейчас, после введения II части Налогового кодекса, ситуация кардинально изменилась. Налоговый кодекс, по сути, говорит одно, а Закон «Об образовании» — другое. Формально можно говорить, что здесь есть правовая коллизия. Но по жизни — и для школы, и для вузов — на самом деле все ясно. Они все теперь живут по Налоговому кодексу, хотят того или не хотят, и все нормы Закона «Об образовании», касающиеся так называемого реинвестирования, забыты, потому что налоговые службы руководствуются в своей деятельности Налоговым кодексом. Им Закон «Об образовании» малоинтересен.

[1] Статья подготовлена в ноябре 2002 г.

— Что это означает конкретно?

— Это означает, что школа подпадает под налогообложение прибыли. Скажу просто. Положим, школа ведет платные занятия по французскому языку или платные занятия по хореографии. Из вырученных денег школа оплатила преподавателю за занятия, уборщице — за уборку помещений, а на оставшуюся сумму купила три компьютера. Или приобрела овощерезку в школьную столовую, или дооборудовала спортивный зал. Раньше это называлось реинвестированием в образовательное учреждение; разница между доходами от французского и его себестоимостью не подпадала под налогообложение прибыли. Деятельность считалась некоммерческой.

Сейчас же деятельность считается коммерческой. И овощерезку в столовую или компьютеры в кабинет информатики вы можете покупать только после уплаты налога на прибыль. Это означает, что если компьютер стоит 10 тыс. руб., то вы должны заплатить еще 24% (т. е. 2400 руб.) налога на прибыль. Если школа этого не делает, то это опасно, потому что это уход от налогообложения и при первой же налоговой проверке — через квартал, через полгода, в крайнем случае через год — школа должна будет уплатить все недоплаченные суммы плюс штраф.

С 1 января 2002 г. вступил в силу Налоговый кодекс РФ. Согласно главе 25 «Налог на прибыль организаций» льготы по налогу на прибыль, предусмотренные ранее, отменены. Согласно п. 1 ст. 56 Налогового кодекса Российской Федерации льготы по налогам и сборам устанавливаются законодательством о налогах и сборах, которое согласно п. 1 ст. 1 НК РФ состоит из Налогового кодекса РФ и принятых в соответствии с ним федеральных законов о налогах и сборах.

— Есть ряд авторов, работающих и пишущих в сфере экономики образования, которые говорят, что школа должна жить и работать по Закону «Об образовании» и налог на прибыль не платить. Что же делать?

— Некоторые юристы, экономисты и управленцы, работающие в сфере образования, сейчас иногда высказывают следующее мнение: поскольку с введением 2-й части НК действующие нормы Закона «Об образовании» не были отменены, образовательные учреждения вполне могут продолжать вести экономическое планирование и финансовый учет по этим нормам, аргументируя свою позицию именно ст. 40, 45 и 47 Закона «Об образовании». В Законе «Об образовании» в интересующем нас разрезе наиболее важными являются следующие положения.

- «Образовательные учреждения независимо от их организационно-правовых форм в части непредпринимательской деятельности, предусмотренной уставом этих образовательных учреждений, освобождаются от уплаты всех видов налогов, в том числе платы за землю» (ФЗ «Об образовании», ст. 40, п. 3).
- Доход от деятельности по оказанию государственным образовательным учреждением платных дополнительных образовательных услуг «за вычетом доли учредителя (собственника) реинвестируется в данное образовательное учреждение, в том числе на увеличение расходов на заработную плату, по его усмотрению. Данная деятельность не относится к предпринимательской» (там же, ст. 45, п. 2).
- «Деятельность образовательного учреждения по реализации предусмотренных уставом этого образовательного учреждения производимой продукции, работ и услуг относится к предпринимательской лишь в той части, в которой получаемый от этой деятельности доход не реинвестируется непосредственно в данное образовательное учреждение и (или) на непосредственные нужды обеспечения, развития и совершенствования образовательного процесса (в том числе на заработную плату) в данном образовательном учреждении» (там же, ст. 47, п. 3).

— К чему это приведет практически?

— Налоговая инспекция списывает без акцепта деньги с расчетного счета школы, начисляет штрафы, а после этого школа может подать в суд на налоговую инспекцию.

— Может ли образовательное учреждение выиграть суд, используя противоречия в законодательстве, и не платить налог на прибыль?

— Выиграет оно или проиграет — неизвестно. Я не знаю таких случаев, чтобы с 2002 г., после введения II части НК, какие-то школы эту схему разыграли или подали в суд на налоговые органы. И крупные вузы, у которых больше сил, в том числе и юридических,

в эту игру не играют, и все аккуратно платят налог на прибыль. Это первое, что я хотел сказать.

Некоторые директора считают, что если полученный доход от платных образовательных услуг полностью идет на обеспечение образовательного процесса, то такая деятельность, поскольку она не направлена на получение прибыли, не может считаться предпринимательской, как это предусмотрено ст. 45, 46 Закона «Об образовании». И далее рассуждают: «Поскольку оказание платных образовательных услуг является деятельностью непредпринимательской, то такая статья, как прибыль, в смету не включается». Это неправильно. Формально Закон «Об образовании» и налоговое законодательство, введенное с 1 января 2002 г., вступают в противоречие. Возникает известная коллизия. По Конституции РФ и речи не может идти о главенстве одних федеральных законов по отношению к другим, тем не менее очевидно, что в правоприменительной практике налоговых органов Налоговый кодекс и опирающиеся на него подзаконные акты будут играть по сути определяющую роль. Поэтому, если мы хотим юридически описать этот вопрос, мы должны сослаться не только на Закон «Об образовании», мы должны сопоставительно ссылаться на Закон «Об образовании», на Налоговый кодекс и на связанный с ними Бюджетный кодекс.

— Расскажите, пожалуйста, об опыте вашей школы.

— Конкретно в нашей школе мы оказываем платные услуги. Предположим, мы получили 100 тыс. руб. за месяц. Мы считаем, какова себестоимость этих услуг. Методика расчета себестоимости услуг — это особый вопрос. Но, если есть доплата бухгалтеру, мы это включаем в себестоимость, потому что считаем, что он занят в оформлении этой деятельности. А если, предположим, это доплата учителям школы, которые конкретно в этих платных кружках не заняты, то эти расходы в себестоимость не включить.

Итак, мы получили доход 100 тыс. руб. Мы рассчитали себестоимость — предположим, она равняется 40 тыс. руб. У нас появляется прибыль 60 тыс. руб. 60 тыс. x 24% = 14,5 тыс. = налог на прибыль. И мы его регулярно платим в бюджет. Если мы этого не делаем, эти 14,5 тыс. руб. регулярно накапливаются + прогрессирующий штраф.

— Какую ответственность несет директор?

— При нарушении порядка исчисления и уплаты налогов директор несет ответственность в виде штрафа. Вряд ли это будет расценено как сознательное уклонение от налогов, вряд ли это будет уголовная ответственность. Точнее же всем желающим это сможет рассказать налоговая полиция. Я думаю, что при «неоднократном, систематическом, превышающем некоторые лимиты и т.д.» накрутят и уголовную ответственность. Но, предположим, для начала — штраф. Это штраф именно на школу как на налогоплательщика. Налоги взимаются не с руководителя.

Проблема не столько в том, что директора могут наказать на 10 МРОТ и он заплатит 4500 руб. Проблема в том, что если год или полтора вести учет неправильно, то, когда это вскрывает налоговая проверка, школа обречена на разорение. У вас вынут все внебюджетные деньги.

— А если нет достаточного количества внебюджетных денег — вынимают бюджетные деньги? Кто платит по долгам? Учредители?

— Это интересный вопрос. По Гражданскому кодексу учреждение отвечает имеющимися у него деньгами. Если этих денег не осталось, тогда субсидиарную ответственность должен нести учредитель.

Если вы продолжаете вести эту деятельность дальше, налоговая инспекция в вашем банке, в казначействе оставляет записочку: «Все, что сюда придет, должно быть списано в нашу пользу». И если школа продолжает вести учет неправильно, скажем, накопилось штрафов на 500 тыс. руб., а вы каждый месяц получаете 100 тыс., значит, 5 месяцев вы будете работать даром.

Практическая опасность здесь очевидна: налоговые органы начислят и безакцептно спишут со счетов образовательных учреждений значительные суммы (налоги, пени и проч.). После этого образовательное учреждение может, конечно, подать в суд...

— Какими нормами будет руководствоваться суд?

— Далеко не ясно, какую систему норм — Закона «Об образовании» или Налогового кодекса — примут суды в качестве определяющей. Это во-первых.

Во-вторых, сама перспектива для образовательного учреждения де-факто потерять значительные средства своего консоли-

дированного бюджета, лишь впоследствии надеясь на их возврат (быть может, через много месяцев судебного процесса), — такая перспектива вряд ли может вселить оптимизм.

Порой бытующие ныне ссылки на ранее изданные по сходным проблемам инструктивные документы Министерства по налогам и сборам (МНС) России малоубедительны. Действительно, например, МНС издало письмо от 31 июля 2001 г. № ВГ-6-03/592 «О предоставлении льгот по налогам образовательным учреждениям», где, в частности, в связи с законодательными коллизиями между нормами Закона «Об образовании» и налогового законодательства, а также в связи с уже возникшими прецедентами арбитражной практики говорится: «Налоговым органам рекомендуется руководствоваться правовой нормой, закрепленной в п. 3 ст. 40 Закона РФ «Об образовании», предусматривающей освобождение образовательных учреждений от уплаты всех видов налогов». Однако далее сразу же идет оговорка: «за исключением налогов, введенных частью второй НК РФ». Далее письмо гласило: «При проведении налоговыми органами камеральных и выездных налоговых проверок образовательным учреждениям в части осуществляемой ими непредпринимательской деятельности не начисляются суммы налогов, по которым законодательными актами Российской Федерации образовательным учреждениям предоставлены льготы, если иное не предусмотрено соответствующими главами части второй НК РФ».

Итак, нам представляется, что перспективы новых, начиная с 2002 г., возможных арбитражных дел между образовательными учреждениями и налоговыми органами, которые могут возникнуть из-за различных трактовок федерального законодательства, не следует оценивать как потенциально благоприятные для образовательных учреждений.

Обращаем ваше внимание, что на запрос Минобразования России в Министерство по налогам и сборам РФ о возможности освобождения платных образовательных услуг от налога на прибыль путем приравнивания их к целевым поступлениям в соответствии с Законом «Об образовании» получен отрицательный ответ, о чем сообщено в письме МНС России от 1 апреля 2002 г. № 02-2-07/33-М432.

— Предполагает ли технология организации платных образовательных услуг получение лицензии на дополнительные услуги?

— Вопрос ясный. В Законе «Об образовании» ничего не сказано про лицензирование дополнительных услуг. Практика с 1992 г. раскручивалась в сторону лицензирования дополнительных услуг, и только в 2000 г. эта тенденция исчезла. По постановлению Правительства от 18 октября 2000 г. не подлежит лицензированию образовательная деятельность, не сопровождающаяся итоговой аттестацией и выдачей документа об образовании или квалификации. Это означает, что если вы ведете платный кружок ритмики, танцев, английского языка, рукоделия и, грубо говоря, не ставите эту оценку в аттестат, не проводите соответствующий государственный экзамен, не выдаете документ об образовании, то эта деятельность лицензированию не подлежит. До этого постановления было иначе, и в регионах до сих пор разнобой. Сейчас эта деятельность не должна лицензироваться. Она ведется, если по законодательству работать, на основании договоров с родителями.

В постановлении Правительства от 5 июля 2001 г. № 505 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг в сфере дошкольного и общего образования» сказано, что школа должна представить родителям сведения о наличии лицензии на образовательную деятельность. Но, заметьте, не лицензию на платные услуги. В этом смысле для налоговой, скажем, возникает вопрос об уплате НДС. По сегодняшним нормам, если у тебя есть лицензия на основную образовательную деятельность — что фактически подтверждает статус школы как образовательной организации, — это есть достаточное условие для освобождения от налога на добавленную стоимость.

У нас в налоговой инспекции лежат копии лицензий на образовательную деятельность, т. е. на начальное, основное общее и полное среднее образование. И никаких лицензий на каждую платную услугу (кружок макраме, шахмат или английского) не требуется. Было бы абсурдным на каждый возникающий кружок получать лицензию. А это длительная процедура, и ты не сможешь оказывать образовательную услугу еще 3—4 месяца. В 2000 г. Правительство разработало новую идеологию лицензирования вообще, было принято очень много постановлений по дебюрократиза-

ции жизни, по существенному сокращению лицензируемых видов деятельности. Теперь даже бензоколонки не лицензируют, риэлторов не лицензируют.

Единственное, что должно лицензироваться, — это программы собственно в учреждениях дополнительного образования: домах творчества, учебных заведениях, осуществляющих дополнительное образование взрослых. Для них это основная деятельность, они ведь выдают соответствующий сертификат.

Министерство образования Российской Федерации

№ 31-52-122 от 25 декабря 2002 г.

Органы управления образованием субъектов Российской Федерации

О лицензировании платных дополнительных образовательных услуг, предоставляемых образовательными учреждениями общего образования

В связи с вопросами, поступающими в Министерство образования Российской Федерации, о лицензировании платных дополнительных образовательных услуг, предоставляемых государственными и муниципальными образовательными учреждениями общего образования, Министерство образования Российской Федерации разъясняет.

В соответствии с п. 1 ст. 45 Закона Российской Федерации «Об образовании» государственные и муниципальные образовательные учреждения вправе оказывать платные дополнительные образовательные услуги (обучение по дополнительным образовательным программам, преподавание специальных курсов и циклов дисциплин, репетиторство, занятия с обучающимися углубленным изучением предметов и другие услуги), не предусмотренные соответствующими образовательными программами и государственными образовательными стандартами.

Отношения, возникающие между образовательным учреждением и родителями (иными законными представителями) обучающихся при оказании платных образовательных услуг в сфере общего образования, регулируются Правилами оказания платных

образовательных услуг в сфере дошкольного и общего образования, утвержденными постановлением Правительства Российской Федерации от 5 июля 2001 г. № 505.

Согласно пп. 7 и 8 указанных Правил образовательное учреждение обязано до заключения договора предоставить родителям (иным законным представителям) достоверную информацию о себе и оказываемых образовательных услугах.

Порядок лицензирования образовательной деятельности установлен Положением о лицензировании образовательной деятельности, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 18 октября 2000 г. № 796.

Государственные и муниципальные образовательные учреждения общего образования, имеющие лицензии на право ведения образовательной деятельности, могут осуществлять образовательную деятельность в виде оказания платных дополнительных образовательных услуг, не сопровождающихся итоговой аттестацией и выдачей документов об образовании и (или) квалификации, без получения дополнительных лицензий.

Таким образом, деятельность государственных и муниципальных образовательных учреждений, оказывающих платные дополнительные образовательные услуги, не сопровождающаяся итоговой аттестацией и выдачей документов об образовании и (или) квалификации, не подлежит лицензированию.

П/п министр **В.М. Филиппов**

Лицензированию не подлежит[1]

Комментарий к письму Минобразования о недопустимости лицензирования платных дополнительных образовательных услуг школ

Вплоть до настоящего времени в ряде субъектов РФ органы управления образованием и лицензирующие службы требуют от образовательных учреждений, ведущих данную деятельность, обязательного прохождения по ней процедуры лицензирования. Приведем конкретные примеры требований обязательного лицензирования платных дополнительных образовательных услуг (на территориальном уровне).

В «Положении о платных образовательных услугах в сфере дошкольного и общего образования в муниципальных образовательных учреждениях города Курска» (Утверждено постановлением администрации города Курска от 20 марта 2002 г. № 367) написано, что «муниципальное образовательное учреждение вправе оказывать платные дополнительные образовательные услуги в соответствии с настоящим Положением, если оно имеет лицензию на те виды образовательной деятельности, которые будут оказываться им в качестве платных».

В «Правилах оказания платных образовательных услуг муниципальными образовательными учреждениями Великого Новгорода» (утверждены решением городской думы от 28 июня 2002 г. № 370) записано: «Предоставление платных образовательных услуг населению осуществляется образовательными учреждениями при наличии лицензии на осуществление соответствующего вида деятельности».

[1] См.: в интернете на сайте «Школьная реформа». 2002. 28 декабря. www.mschools.ru

В «Положении об оказании платных дополнительных образовательных услуг в муниципальных образовательных учреждениях города Екатеринбурга» (утверждено решением Екатеринбургской городской думы от 25 декабря 2001 г. № 12/4) значится: «Образовательное учреждение имеет право на оказание соответствующих платных дополнительных образовательных услуг при наличии их перечня в уставе образовательного учреждения и наличии соответствующей лицензии».

Саратовское «Положение об оказании платных образовательных услуг муниципальными образовательными учреждениями» (утверждено постановлением мэра города Саратова от 29 апреля 2002 г. № 409) говорит, что для организации деятельности по предоставлению платных образовательных услуг исполнителю необходимо «получить лицензию в порядке, установленном действующим законодательством Российской Федерации, на те виды деятельности, которые будут организованы исполнителем в виде платных образовательных услуг».

Число таких примеров, к сожалению, можно значительно умножить.

Между тем все это совершенно незаконно.

Закон Российской Федерации «Об образовании» не предусматривает обязательности наличия у общеобразовательных учреждений лицензии для реализации дополнительных образовательных программ различной направленности за пределами основных образовательных программ, определяющих статус данных учреждений. В ст. 26 «Дополнительное образование» Закон говорит о «соответствующих лицензиях» лишь для образовательных учреждений дополнительного образования (ст. 26, п. 2). Аналогично и в ст. 45 «Платные дополнительные образовательные услуги государственного и муниципального образовательных учреждений» не содержится требования о наличии лицензии на оказание данными учреждениями соответствующих услуг.

Принятое Правительством Российской Федерации постановление от 5 июля 2001 г. № 505 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг в сфере дошкольного и общего образования» требует от исполнителя, который в данном случае подпадает под категорию «государственные и муниципальные образовательные учреждения, которые оказывают потребителю платные дополнительные образовательные услуги, не предусмотренные соответствующими образовательными программами и государственными образовательными стандартами» (п. 3а), лишь предоставлять потребителю информацию о наличии «лицензии на осуществление образовательной деятельности» (п. 8а и п. 10б), а не лицензии на оказываемые дополнительные образовательные услуги.

Согласно Положению о лицензировании образовательной деятельности, утвержденному постановлением Правительства Российской Федерации от 18 октября 2000 г. № 796, «не подлежит лицензированию образовательная деятельность в форме разовых лекций, стажировок, семинаров и других видов обучения, не сопровождающаяся итоговой аттестацией и выдачей документов об образовании и (или) квалификации» (п. 2а).

Таким образом, в типичной ситуации — например, если школа организовала на платной основе группу по изучению иностранного языка или хореографии и т.п. и не проводит аттестации занимающихся в этой группе учеников, а также не выдает им документа об образовании — эта деятельность школы не должна и не может лицензироваться.

Данный вопрос был детально рассмотрен на заседании министерского Координационного совета по обеспечению реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., прошедшем 24 декабря 2002 г. под председательством министра В.М. Филиппова. Уже на следующий день министр подписал письмо Минобразования России — от 25 декабря 2002 г. № 31-52-122, — которое однозначно заключается фразой о том, что «деятельность государственных и муниципальных образовательных учреждений, оказывающих платные дополнительные образовательные услуги, не сопровождающаяся итоговой аттестацией и выдачей документов об образовании и (или) квалификации, не подлежит лицензированию».

Подчеркнем, что речь идет не о разрешительной норме для школ («вы можете оказывать соответствующие платные услуги без лицензии»), но о запретительной норме для лицензирующих служб («вы не имеете права лицензировать соответствующую деятельность школ»).

Таким образом, территориальные органы власти получили четкое разъяснение и напоминание по вопросу и, надо надеяться, теперь оперативно приведут свои нормативные акты в соответствие с федеральным законодательством. В тех территориях, где это не случится, остается надеяться, во-первых, на инициативные отказы школ проходить незаконные процедуры лицензирования и, во-вторых, на то, что у нас существует система прокуратуры, задачей которой как раз и является надзор за соблюдением всеми действующего законодательства.

Проблема оплаты труда учителей

Предложения к новой системе оплаты труда учителей[1]

Введение. Недостатки существующей системы оплаты труда учителей

В последние годы ширится понимание того, что сложившаяся у нас система оплаты труда (СОТ) в школьном образовании — и в первую очередь система исчисления зарплаты учителей — нуждается в самых серьезных изменениях.

По результатам заседания Госсовета РФ Президент Российской Федерации поручил Правительству «уделить особое внимание совершенствованию оплаты труда работников сферы образования» (от 14 сентября 2001 г. № Пр—1633ГС).

Нынешняя СОТ порождает или закрепляет многие проблемы школьной жизни, а также негативные явления и тенденции в составе учительского корпуса (старение, отток молодых педагогов, феминизация и др.), является по существу дестимулирующей и никому не выгодной — ни учителям, ни обществу.

Перечислим кратко недостатки нынешней СОТ учителей.

[1] Служебная записка, поданная министру образования РФ В.М. Филиппову в ноябре 2003 г.

1. Стимулирование перегрузки детей

На этот факт неоднократно самое серьезное внимание обращал даже Президент страны. Так, 19 декабря 2002 г. В.В. Путин в ходе президентской «прямой линии» справедливо отметил, что в связи с тем, что оплата учителей привязана к объему работы, они стремятся работать больше и соответственно увеличивают нагрузку на учеников.

Также Президент отмечал (5 октября 2002 г.), что загрузку учащихся — как старших, так и младших классов, — а также преподавателей можно считать «запредельной» и что следует продумать, «как снизить загрузку, не уменьшая при этом зарплату учителям».

2. Экономическое «выталкивание» школы на шестидневку

Данная проблема связана с неадекватной структурой базисного учебного плана (БУП). Существующий формат БУПа, взятый вместе с действующими санитарными правилами и современной СОТ, объективно подталкивает *к введению шестого учебного дня в неделю — субботы*. Действительно, если объем учебных часов, подаваемых школой к тарификации и оплате, различен для 5-дневной и 6-дневной учебной недели, то пятидневка явным образом «бьет по карману» учителей страны.

Например, в начальной школе разница составляет 3 часа (22 часа при пятидневке и 25 часов при шестидневке), и это 12%! Результат — Минобразование в начальных классах оставляет возможность шестидневки, а школы используют эту возможность во имя дополнительных 12% оплачиваемых часов. Дети ходят учиться в субботу, не могут остаться в выходной день с родителями, поехать на дачу и т.д., а поскольку есть еще домашние задания на следующую неделю, то их делают в воскресенье, и, следовательно, дети просто не имеют ни одного выходного дня.

3. Несправедливость в отношении учителей начальных классов

Хотя эти учителя имеют, как правило, больший объем внеклассной и воспитательной работы, чем учителя-предметники средних

и старших классов, на деле их работа тарифицируется приблизительно на 10% ниже (из расчета не 18 часов в неделю, а 20 часов).

4. Дестимулирование качества работы

В системе оплаты никак не заложена «ориентация на результат». Более того, подталкивая учителей к увеличению количества преподаваемых часов, система де-факто работает на понижение качества преподавания. Поэтому и стараются учителя набрать как можно больше «часов», многие сейчас имеют уже и 2 ставки, и 2,5 (36 и даже более 40 часов неделю). Качество обучения падает, готовиться серьезно к урокам становится некогда — еще бы, каждый день 6—8 уроков.

Как недавно заметил директор одной из красноярских школ (В. Башев, школа № 106), «чем больше учитель получает, тем хуже качество его работы».

5. Экономическое игнорирование внеурочной, воспитательной работы учителя

Поскольку в фактическую тарификацию учителей входят исключительно прямые учебные часы, вся внеурочная, внеклассная, воспитательная работа, работа с родителями в тарификацию не входит. Можно сколько угодно говорить, что по закону и по педагогической теории воспитание даже приоритетнее обучения, что по формуле действующего закона «*образование есть воспитание плюс обучение*», однако де-факто тарифицируется и оплачивается только обучение. Можно сказать, *воспитание не тарифицируется*. Таким образом, существующая СОТ объективно превращает работу учителей в «часодавательство».

6. Подкрепление тенденции старения учительских кадров и иных проблемных макропоказателей школьной экономики

Существующая СОТ фиксирует более высокие оклады учителей преклонного и пенсионного возраста, что в условиях ограниченных бюджетных ресурсов ведет к снижению оплаты молодых учителей,

на деле выталкивая их из школы (так, ныне 20% учителей являются лицами пенсионного возраста; в ряде регионов — уже около 30%).

Кроме того, система закрепляет иные негативные макропоказатели школьной экономики. Оплата учителей по логике почасовки ведет к росту числа класс-комплектов (на сегодня в стране 900 000 класс-комплектов на 18 млн 900 тыс. учеников; в среднем 20 человек в классе) и соответственно к уменьшению наполняемости классов. В результате в стране очень низкий показатель числа учеников на одного учителя — порядка 11:1, такого не могут позволить себе даже богатые страны, где соотношение около 15:1. Аргументы того рода, что на соотношение численности учеников и учителей решающее влияние оказывает масштабность сельской школы, неубедительны: в городских школах страны учится порядка 70% школьников.

Отсюда также вытекает и фактическая раздутость штатных расписаний школ. В условиях существующих ограничений ЕТС учредитель при наличии средств может дополнительно профинансировать суммарный фонд оплаты труда подведомственных школ, лишь вводя дополнительные ставки.

Кроме того, действующая СОТ приводит к консервации неоправданно высокой численности учителей. В школах закрепляется феномен «много учителей на низкой зарплате». Это также препятствует процессам обновления и омоложения учительского корпуса. Средняя недельная часовая нагрузка на учителя — порядка 15 часов в неделю! За этой средней цифрой на практике стоят два явления, в равной степени неблагоприятные для качества образования: одна группа учителей, не имеющих никакого приработка вне школы, имеет более 30 часов нагрузки; другая группа имеет значительную занятость вне школы, работая в школе «по остаточному принципу» всего 8—12 часов в неделю. Очевидно, что в обоих случаях такая учительская работа сводится к простому «часодавательству» и это негативно сказывается на качестве образования.

Наконец, действующая система оплаты труда учителей идет рука об руку с архаичным и нуждающимся в столь же серьезной модернизации форматом базисного учебного плана. Ныне школьный БУП превращен в недельную «сетку часов» (при этом, повторяем, различную для одного и того же стандарта при пятидневке

и шестидневке!), что оставляет школам мало возможностей для маневра в организации обучения, препятствует введению новых образовательных технологий (в том числе модульной организации учебного процесса, объединению классов в лекционных формах и, наоборот, разбиению их на группы на практических и проектных занятиях), краткосрочных элективных курсов и т.п. За всем этим стоит все та же архаичная логика финансирования часов в фиксированных класс-комплектах.

На наш взгляд, в основе всех этих проблем лежит подмеченная Президентом центральная и поистине роковая наша связка «рубли за часы», т. е. превращение оплаты учителя в голую почасовку.

По мнению Президента, для устранения этих проблем «нужно переходить к отраслевой системе заработной платы».

Какой же должна быть эта отраслевая система применительно к самому массовому образовательному институту — школе?

Комплекс предлагаемых мер

1. Переход к штатно-окладной системе оплаты труда для учителей

В качестве главного звена перехода к новой СОТ в школе предлагается уход от школьной почасовки и перевод оплаты учителей **на штатно-окладную систему**.

Для системы образования в целом здесь нет ничего нового — так устроена система СОТ в вузах и техникумах. Но применительно к школе здесь мы имеем иную логику, сопровождающуюся традиционным, увы, неисполнением федеральных законов.

Согласно ст. 333 «Продолжительность рабочего времени педагогических работников» Трудового кодекса РФ «для педагогических работников образовательных учреждений устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени — не более 36 часов в неделю. Учебная нагрузка педагогического работника образовательного учреждения, оговариваемая в трудовом договоре, может ограничиваться верхним пределом в случаях, предусмотренных Типовым положением об образовательном учреждении

соответствующего типа и вида, утверждаемым Правительством Российской Федерации».

Согласно п. 6 ст. 55 Закона РФ «Об образовании» «учебная нагрузка педагогического работника образовательного учреждения, оговариваемая в трудовом договоре (контракте), ограничивается верхним пределом, определяемым Типовым положением об образовательном учреждении соответствующего типа и вида».

Таким образом, законодатель определил, что должен существовать верхний предел учебной нагрузки учителя и что этот предел должен устанавливаться соответствующим Типовым положением (о школе, техникуме, вузе и проч.).

Для вузов и техникумов, как и положено по закону, исполнительная власть установила эти пределы: для вузов — 900 часов в учебном году; для техникумов — 1400 часов в учебном году (см. Типовое положение о вузе от 5 апреля 2001 г. № 264 и Типовое положение о ссузе от 3 марта 2001 г. № 156).

Однако для школы Типовым положением об общеобразовательном учреждении от 19 марта 2001 г. № 196 не предусмотрено никаких ограничений по объему учебной нагрузки, т.е. не установлено верхнего предела учебной нагрузки.

В п. 66 Типового положения о школе сказано, что объем учебной нагрузки (педагогической работы) педагогических работников устанавливается исходя из количества часов по учебному плану и учебным программам, обеспеченности кадрами, других условий работы в данном общеобразовательном учреждении[2].

Тем самым мы имеем, во-первых, неполное исполнение законодательства; во-вторых, содержательный мотив данных установлений ясен: ситуация оставляет возможность для неограниченного роста учебной нагрузки («часодавательства»). Разумеется, во имя повышения фактической зарплаты учителя, исчисляющейся по старой системе «рубли за часы».

Ключевой тезис для изменения этого положения дел и для перехода на новую систему оплаты труда учителей: «Оплата учителя — по той же схеме, что и оплата вузовского преподавателя». Безусловно, такой тезис будет поддержан учительством.

[2] К сожалению, эта проблема не была решена и недавним постановлением Правительства РФ от 3 апреля 2003 г. № 191, в котором все было оставлено «как есть».

2. Изменение структуры БУПа

Для перехода к новой СОТ и устранения недостатков действующей системы необходимо введение нового формата (новой структуры) базисного учебного плана для школы.

Во-первых, школьный БУП по своему формату не должен быть недельной сеткой часов, но — как и в стандартах высшего образования — должен указывать по годам обучения учебные предметы с общей суммой учебных часов по каждому из предметов. Как школа положит эти требуемые объемы в сетку недельных часов — это ее дело. Конечно, Минобразование может здесь разрабатывать и публиковать в качестве методической помощи школе многочисленные варианты примерных учебных планов.

Во-вторых, нужно исключить двойной счет часов в связи с 5-дневной или 6-дневной учебной неделей. Заметим, что ни в одном из стандартов высшего образования ничего подобного нет. Поскольку по исходному замыслу планируется переход на окладную СОТ вместо почасовой, исчезает главный мотив нынешнего «удержания» в структуре БУПа шестидневки — возможность получения лишних оплаченных учебных часов.

Конечно, школа может организовывать (в нашей логике — по решению школьного управляющего совета) занятия в субботу, но она будет отчетливо понимать, что в новой СОТ это не даст дополнительных бюджетных денег. Поэтому, мы полагаем, шестидневка исчезнет во многом сама собой.

Вариант: если не во всей школе, то в начальных классах шестидневку упразднить нормативно.

В-третьих, из структуры БУПа исключаются такие строки, как «индивидуальные консультативные часы» и т.п., ибо это должен в новой системе делать каждый учитель в пределах своих штатных обязанностей и за штатный оклад (а не только те учителя, за которыми это сегодня записывается и *особо тарифицируется* из расчета всего 2—4 часа в неделю на класс — для всех учителей, работающих в данном классе; безусловно, индивидуально-консультатив-

ной работы на учеников класса должно приходиться существенно больше).

3. Установление базового штатного оклада учителя; определение структуры нагрузки учителя

Базовый штатный оклад учителя (вопрос для обсуждения и для экономического расчета : какой категории?) составляет величину, равную средней заработной плате по народному хозяйству (на 2003 г. — порядка 5500 руб.).

В штатные обязанности учителя входит:

а) урочная нагрузка в объеме 700 часов в год (что равно приблизительно 20 урокам в неделю);

б) внеурочная предметная работа в школе, занятия с отстающими, индивидуальные и консультационные занятия, кружковая работа;

в) внешкольная работа (экскурсии, выход на природу с детьми в образовательных целях);

г) иная воспитательная работа;

д) консультации родителей учащихся, посещение родительских собраний;

е) методическая работа;

ж) проверка тетрадей, подготовка к урокам.

При этом, разумеется, также устраняется сегодняшняя дискриминация учителей начальных классов, которые, имея обычно очень значительный объем внеклассной воспитательной работы, тем не менее «поражены на 10%» в сравнении с учителями средних и старших классов (ставка не за 18 часов, а за 20, т.е. (20 — 18) : 20 = 0,1 = 10%).

Примерная структура нагрузки учителя получается следующая:

• 36 часов (рабочая неделя, КЗоТ) х 44 рабочие недели (ибо из 52 недель в году у учителя 8 недель отпуск) = 1600 часов в год;

Вариант: закон требует ***до*** *36 часов. Поэтому данную цифру, вероятно, можно несколько уменьшить, например до 32 часов.*

• из них урочная нагрузка («а») — 700 часов в год (около 45% общего объема работы), 20 часов в неделю (только в течение 35 недель в году, поскольку имеются и каникулы);

Варианты для обсуждения: эту цифру можно приблизить к привычной для нас норме —18 часов — либо, наоборот, к обычной европейской норме, например 22 часа.

• внеурочная нагрузка (пункты «б»—«ж» в списке выше) — около 900 часов, около 55% общей нагрузки, около 20 «приведенных на неделю» часов (цифры усредненные, в каникулярное время относительно больше времени уходит на этот компонент, ибо нет уроков; кроме того, сюда включены и обязанности по подготовке к урокам, проверке тетрадей).

Отсюда модельный пример можно представить в следующем виде (см. табл. 1).

Важное примечание. Вариативность фактической урочной нагрузки.

Администрации школы должно быть предоставлено право с учетом конкретной ситуации в школе уменьшать или увеличивать фактическую годовую нагрузку учителя (и соответственно для урочной нагрузки — привычные недельные цифры объема уроков) на величину до 20%. Урочная нагрузка учителя на штатном окладе (ставке) может варьировать от 16 до 24 часов без изменения зарплаты, ибо по-прежнему учитель «сидит» на штатном окладе. При этом администрация обязана обеспечить учителя, имеющего меньший объем уроков, примерно пропорциональной занятостью во внеурочных сферах деятельности школы (кружки, занятия с отстающими, выезды на экскурсии, работа с родителями и т.д.).

У учителя, имеющего в данной четверти (году, полугодии, триместре) относительно бóльшую урочную нагрузку, администрация пропорционально снимает внеурочные виды работы.

Учет внеурочной нагрузки учителя ведется не по недельному графику, а нарастающим итогом суммарно за год (или, в крайнем случае, за полугодие).

Тем самым мы опять же избегаем ситуации, когда учитель во имя набирания «часов-рублей» берет себе все новую и новую нагрузку, вплоть до 36—40 часов, что негативно сказывается на качестве его преподавания.

При этом становятся вполне возможными и иные необходимые нововведения. Например, школа может дать возможность молодым учителям иметь меньшую нагрузку (им требуется больше

Таблица 1. **Структура нагрузки учителя**

Вид нагрузки (в часах)	Объем в год (часы)	Приведенный объем в неделю (в часах) — в должностных обязанностях понедельно не регламентируется!		Примечания
Урочная нагрузка	700	20	Только на учебные недели в году (35 недель)	Хорошо нормируемая деятельность
Внеурочная предметная работа в школе (занятия с отстающими, индивидуальные и консультационные занятия); кружковая работа, факультативные занятия, проекты с детьми	100	3	Только на учебные недели (35 недель)	Относительно нормируемая деятельность
Внешкольная работа (экскурсии, выход на природу с детьми в образовательных целях)	80	2	На 10 месяцев	Относительно нормируемая деятельность
Иная воспитательная работа	80	2	На 10 месяцев	Ненормируемая деятельность
Консультации родителей учащихся, посещение родительских собраний	80	2	На 10 месяцев	Относительно нормируемая деятельность
Методическая работа, профессиональный творческий рост (школьные методические объединения, районные методические центры, научно-методическая работа)	80	2	На 10 месяцев	Относительно нормируемая деятельность
Проверка тетрадей, подготовка к урокам	480	12	На 10 месяцев	Ненормируемая деятельность
Итого	1600			

подготовки); дать возможность опытным учителям уменьшать нагрузку за счет методической работы (и курирования молодых педагогов) как части их функционала.

Иные примечания

1. Безусловно, это только самый первый и лишь ориентировочный пример и расчет. Однако он иллюстрирует необходимую, на наш взгляд, общую идею — ввести все педагогически необходимые воспитательные, развивающие, внеурочные и внешкольные виды деятельности учителя в объем его служебных обязанностей и соответственно в штатную зарплату. Эта работа относительно нормируема, хотя в меньшей мере, чем урочная деятельность. Тем самым мы последовательно уходим от сегодняшней ситуации, когда «воспитание не тарифицируется».

2. В фонде заработной платы предусматривается некоторая доля (например, 20% от общего фонда), которую школа может расходовать на привлечение *сторонних совместителей* (на 4 часа в неделю, на 9 часов в неделю и т.д.). Тем самым мы закрываем возможные «дыры» в штатном составе школы, которые, безусловно, будут иметь место и при переходе на штатно-окладную систему.

Иначе говоря, учитель приглашается в школу либо на оклад (как бухгалтер, доцент или научный сотрудник в НИИ), либо по гражданско-правовому договору под определенную задачу (часы по предмету).

3. При этом фактически мы подходим во многом к модели «школы полного дня», фиксируя в учительских обязанностях также и внеурочную составляющую работы учителя (и оплачивая ее). При этом мы избегаем крайних, неадекватных форм модели «школы полного дня», когда учителей и учеников администрация — с помощью охраны — просто заставляет отсиживать в школе до 18 или до 19 часов.

4. Разумеется, при принятии за основу предложенной модели штатно-окладной системы она вполне может и должна будет получить последующую конкретизацию, в том числе с точки зрения введения различных окладов для учителей *разных категорий* и определения структуры соотношений между *преподавательским, административным и вспомогательным персоналом школы*.

5. Также очевидно, что фиксированные надбавки должны сохраниться для классных руководителей, отдельные штатные единицы и оклады — для воспитателей групп продленного дня. В то же время ряд позиций, вводимых сегодня на практике в постоянно раздуваемые штатные расписания школ (вожатая, социальный педагог, педагог дополнительного образования, специалист и т.д., и т.п.), вполне может быть сокращен — за счет взятия на себя учителями значительного объема внеурочной работы. Для оптимизации ситуации в целом, вероятно, придется разработать и ввести новые типовые штаты школ. Совершенно очевидно, что сегодня в российских школах количество ставок на 1 ученика в среднем много выше, чем в школьных системах развитых стран. Ведущим тезисом здесь должно стать **«Ставок меньше, но зарплата существенно выше»**.

4. Варьируемая часть зарплаты — надтариф, премии, внебюджетные средства

Предложенная выше СОТ создает новую основу для расчета штатных окладов учителей (тарифа). При этом необходим и второй шаг — нацеленный на большую степень учета качества работы педагогов, рост финансово-хозяйственной самостоятельности школы, обеспечение общественного участия в управлении экономической деятельностью школы, общественной прозрачности школьной экономики.

Вкратце речь идет о следующем:

— *увеличение надтарифа* (не менее 25% от тарифного фонда оплаты труда);

— *устранение его внутренней регламентации* (надтариф, а также премии, надбавки выплачиваются в первую очередь за качество работы, а не по процентно фиксированным надбавкам, как сегодня, — за проверку тетрадей, заведование кабинетом); тем самым два учителя с формально одинаковыми категориями и с количественно одинаковой нагрузкой могут получать существенно различную зарплату именно за разное (и признанное школой) качество их работы;

— *управленческая децентрализация надтарифа*, полная передача решений по его использованию на уровень школы (по формуле «школа — это директор + совет школы»; привычно отождествлять здесь «школу» и «директора» решительно неверно, уменьшение меры внешнего государственного контроля должно сопровождаться параллельным ростом механизмов контроля общественного).

Отметим, что в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., одобренной Правительством РФ, записано, что в процессе введения нормативного финансирования «должен быть зафиксирован обязательный надтарифный фонд, дающий возможность образовательному учреждению гибко устанавливать надбавки и доплаты в целях стимулирования качества работы и привлечения кадров, пользующихся повышенным спросом на рынке труда».

Главная ожидаемая проблема. Эксперимент

Предложенная новая система оплаты труда (СОТ) в общем образовании, несмотря на ее тривиальность для системы образования в целом (вузы, техникумы), идет против тех *привычек*, которые сформировались в школьной среде за долгие годы. В первую очередь, повторяем, она идет против объективно неполезной и раскритикованной даже Президентом схемы «рубли за часы».

Первые дискуссии вокруг проекта показывают, что его оппоненты не столько возражают по существу, находя те или иные предметные контраргументы (экономические, социальные, педагогические), сколько возвращаются все время — невольно, порой сами того не желая, — к одному и тому же пункту рассуждений: что данная система, причем практически во всех своих элементах, не соответствует фундаментальному и привычному пересчету часовой урочной нагрузки в зарплату. Но ведь именно упразднение этой предпосылки и было целью предложенной системы.

В сущности доцент вуза, ведущий в этот семестр (триместр) одно число лекций и семинаров, в другой семестр — иное число лекций и семинаров, не пересчитывает часы в рубли зарплаты. Он понимает, что находится на ставке, в отработку которой также входит работа с аспирантами, написание статей, работа в приемной

комиссии и т.д. И он не пересчитывает, повторяем, в рубли по дробям и пропорциям каждый из видов своей деятельности. Все дело в том, что *образ занятости учителя* может и должен, на наш взгляд, стать таким же с уходом от счета почасовки. И именно смена привычного образа занятости является, видимо, самым трудным в восприятии данных предложений.

Более того. Предлагаемая здесь штатно-окладная система не есть какое-то экзотическое изобретение. Наоборот, как в школах за рубежом, так и в России в учреждениях иных типов (вузы, техникумы), используется именно она. Поэтому все наоборот — именно действующая ныне в школьной сфере схема почасовой урочной оплаты есть причудливое и практически нигде более не используемое изобретение.

Мы можем ответственно заявить, что против штатно-окладной системы нет рациональных и законных аргументов, и все контраргументы и несогласия будут идти только от ее *непривычности*.

Я как-то спрашивал директора одной немецкой школы об оплате его учителей: «Вот фрау Мюллер — сколько у нее часов в неделю? А каков ее заработок? А сколько часов у герра Иогансона? А какова его зарплата?» Директор школы не понимал важности этих вопросов. Он отвечал: «Они оба — штатные учителя в нашей школе, оба получают по учительскому окладу, 4500 марок». Но в конце концов он разыскал мне данные об их почасовке, получилось, что на данный момент у фрау Мюллер 25 часов в неделю, а у герра Иогансона — 21. Я спросил: «И какова разница в их зарплате? Она пропорциональна разнице часов?»

Директор школы не мог понять моего вопроса. Он сказал, что в следующем полугодии, возможно, все будет наоборот и у герра Иогансона будет больше часов. Кроме того, на герра Иогансона в этом полугодии — из-за того, что у него относительно немного уроков — дополнительно возложили экскурсии старшеклассников на ферму и в музеи. Более того, директор, поняв наконец смысл моих вопросов, деликатно заметил, что «если каждый раз пересчитывать зарплату учителей в зависимости от школьного расписания, то это приведет к педагогически нежелательным последствиям в составлении самого расписания». Он сказал, что при таком подходе мы

«педагогическую целесообразность начали бы постепенно подменять экономическим интересом».

Из этого примера отчетливо ясна непривычность — для нас — предлагаемой модели. Поэтому, может быть, внедрение новой СОТ следует начать с проведения *эксперимента* в нескольких субъектах Федерации. На наш взгляд, на практике вполне реально будет продемонстрировать, что новая СОТ реализуема, выгодна учителям, школьным администрациям и поддерживается обществом, и тем самым, по ходу и результатам эксперимента, апробировать новую СОТ и сделать ее более привычной для профессионального сознания.

С учетом того, что полный переход на нормативный принцип финансирования (нормативно рассчитанная субвенция из бюджета субъекта Федерации, на зарплату и учебные расходы, в бюджет муниципалитета) состоится с 2005 финансового года, быть может, целесообразно с января 2005 г. (начало финансового года) начать такой эксперимент, потратив оставшийся год с небольшим на самую тщательную его подготовку.

Дополнение 1. Новая СОТ и финансирование по нормативу: взаимосвязь

Все последние годы активно обсуждается правомерный вопрос о повышении зарплаты учителей. Кроме того, начинается переход (в соответствии с Федеральным законом № 123) на новую систему финансирования общеобразовательных учреждений, когда зарплата и учебные расходы школы финансируются на основе государственного (регионального) *подушевого норматива* (из расчета на одного учащегося) и приходят в муниципальный бюджет *прямой субвенцией*.

С нашей точки зрения, эти два вопроса органически связаны с необходимостью изменения системы оплаты труда в школе. Конечно, формально говоря, и увеличение зарплаты, и переход на принцип нормативного подушевого финансирования можно обсуждать и реализовывать при существующей ЕТС. Однако мы убеждены, что гораздо более эффективно было бы обеспечить увязку всех трех составляющих вопроса:

— нормативное финансирование — в сочетании с новой системой оплаты труда;

— рост учительской зарплаты — в рамках новой системы оплаты труда.

Это обусловлено тем, что общие принципы стратегического развития школьной экономики едины: финансирование не учреждений, но оказываемых ими *услуг*; стимулирование *качества* работы; рост финансово-хозяйственной *самостоятельности* школы (в том числе, как говорят за рубежом, «децентрализация зарплаты») и др.

При этом, разумеется, учительские зарплаты должны расти. Однако этот рост должен не быть механическим, *но сопровождаться введением новой системы* оплаты труда. И наоборот — *новую систему оплаты* оправданнее, проще и эффективнее вводить именно *при повышении совокупного фонда оплаты труда*.

Дополнение 2. Введение коэффициента «расчетное число учеников на одного учителя»

Для вузов при реализации штатно-окладной модели, как известно, вводится соответствующее соотношение (например, 10:1).

Безусловно, введение такого коэффициента напрямую связано с нормативным (подушевым) финансированием.

При этом целесообразно введение трех соотношений, например:

- 1 учитель на 14 учеников в городских школах;
- 1:12 — в поселковых школах;
- 1:10 — в сельских школах.

Вариант: только два соотношения, для городских и сельских школ.

Указанные коэффициенты могут помочь при определении соотношений (пропорций) между педагогическим штатом школы, ее административным и вспомогательным персоналом. Они могут выступать в качестве важного аналитического критерия. Однако они *не должны задаваться жестко нормативно*, ибо это окажется избыточным при введении принципа нормативного подушевого финансирования.

Дополнение 3. Дальнейшие вопросы: категории учителей и система оплаты труда иных работников школы (вспомогательный и административно-управленческий персонал)

Нынешняя система учительских разрядов и категорий безусловно нуждается в модернизации в контексте перехода на новую СОТ учителей в целом. На сегодня мы имеем для учительского труда 9 разрядов (от 8-го до 16-го). 8-й разряд по ЕТС низший, 12-й разряд — это так называемая вторая категория, 13-й разряд — первая категория, 14-й разряд — высшая категория, по 15-му разряду могут тарифицироваться кандидаты наук (этот вопрос не столь малозначим, как может показаться, с учетом того, что в старших классах школ нередко по совместительству работают доценты местных вузов), по 16-му — доктора наук (этот случай конечно же очень редок).

Разумеется, переход на новую СОТ учителей и выведение ее за рамки ЕТС потребует новой схемы категорий учителей. Представляется, однако, что вопрос о структуре категорий в любом случае не является первоочередным. Прежде всего необходимо принять принципиальное решение о переходе на штатно-окладную систему, об устранении существующих деформаций БУПа и т.д. (см. выше). Новую систему разрядов и категорий можно будет гибко настроить на те или иные базовые решения в этой сфере.

То же самое можно сказать и по отношению к другой важной проблеме —новой системе оплаты труда вспомогательного персонала и административно-управленческого персонала школы.

Дополнение 4. Перспектива регионализации зарплаты учителей

Предлагаемая система вполне может вводиться и в условиях *возможной регионализации заработной платы учителей* (предложения Минтруда весны 2003 г.). При этом федеральный центр сохраняет за собой все необходимые возможности и инструменты для проведения относительно единых принципов, устраняющих вышеназванные недостатки старой СОТ и совершенствующих ситуацию в этом вопросе в целом. Федеральная политика должна быть

единой, а конкретные формы ее реализации вполне могут варьировать по различным субъектам Федерации.

В числе федеральных инструментов проведения такой единой государственной политики остаются:

— принцип штатно-окладной системы оплаты труда учителей;

— новый федеральный базисный учебный план общеобразовательных учреждений;

— новые типовые должностные обязанности учителя;

— нижний предел минимального оклада учителей;

— новые типовые штаты школ.

Заключение. Проблема «цены вопроса»

В заключение обозначим вопрос, который по своей природе, очевидно, лежит за пределами компетенции автора данной Записки. Представляется, что руководству отрасли (возможно, в координации с руководством профильного комитета Госдумы), выдвигая проект изменения системы оплаты труда учителей, необходимо будет согласовать в Правительстве важный вопрос: должна ли и может ли реформа системы заработной платы идти с повышением совокупного фонда заработной платы или же эта реформа не может предполагать его роста и должна осуществляться при константе расходов на зарплату учителей.

И во втором варианте, по нашему мнению, новая СОТ будет необходима, и она может быть введена с позитивными экономическими и образовательными эффектами. Но в идеале с экономической и социально-политической точек зрения было бы весьма выигрышно провести реформу системы заработной платы параллельно с ее общим увеличением.

Заметим, что рост расходов консолидированного бюджета не является необходимым условием увеличения объема совокупной заработной платы учителей — одной из продуктивных возможностей может явиться «втягивание» в школьную систему части средств, идущих ныне на финансирование учреждений дополнительного образования детей, что является совершенно оправданным в педагогическом и экономическом аспектах, поскольку при

включении в состав оплаченной работы учителя значительных объемов внеурочной воспитательной и развивающей деятельности школы де-факто смогут взять на себя часть функций (и детских контингентов) системы дополнительного образования.

От решения по этому вопросу будут зависеть исходные величины дальнейших расчетов и деталировок базовых показателей новой системы оплаты труда (величина базового оклада учителя, ее соотношение со средней заработной платой по экономике страны, коэффициент «число учеников на одного учителя» и т.д.). Например, задавая ряд ключевых величин, в числе которых норматив бюджетного финансирования школы на 1 ученика, выделение зарплатной составляющей в нормативе (70—75%), коэффициент «число учеников на одного учителя» (14:1), оклад учителя высокой категории на уровне средней зарплаты по экономике (5600 руб.), вполне можно варьировать эти параметры в рамках установленных (старых или измененных, повышенных) рамочных бюджетных ограничений.

Надо отметить, что демографическая ситуация тоже будет способствовать реализации данной схемы. Если число детей школьного возраста (в возрасте 7—15 лет) в 2002 г. составило около 17,8 млн человек, то к 2006 г. их будет 13,5 млн, а к 2010 г. — 11,8 млн. Это весьма благоприятная ситуация для перехода на логику «меньше учителей, но с высокой зарплатой». При этом новая система оплаты труда в идеале должна содействовать тому, чтобы объективно обусловленное уменьшение числа учителей сопровождалось повышением качественных характеристик учительского корпуса (в первую очередь постепенным омоложением и дефеминизацией учительства) и необходимыми позитивными изменениями в содержании и оплате учительского труда.

С нашей точки зрения, необходимо воспользоваться во благо складывающейся ситуацией, в том числе демографической. Если переход на новую систему оплаты труда оттянуть, скажем, на 10 лет, то вводить ее будет много сложнее.

Образовательный стандарт

О законопроекте про образовательный стандарт[1]

В № 46 «Ъ-Власть» (от 20 ноября 2001 г.) рассматривался ряд серьезных и трудных вопросов, связанных с внесенным в Госдуму РФ законопроектом «О государственном стандарте общего образования». Хотел бы более полно представить свою позицию — не ограничиваясь простым «против».

Государственный стандарт для общего образования (т.е. для школы) был провозглашен Законом «Об образовании» уже в 1992 г. Однако до сей поры он не был принят. Поскольку по всей логике образовательного законодательства стандарт выступает как основной инструмент задания содержания образования (что связано с созданием учебников, программ, учебных планов, требований к выпускникам 9-х и 11-х классов), проведения таких процедур, как аттестация и аккредитация школ, как основа для расчета нормативного финансирования школы, то очевидно, что далее такая ситуация неопределенности не может сохраняться. Поэтому В.В. Путин в послании Федеральному собранию (апрель 2001 г.) вообще назвал принятие стандартов общего образования главной задачей года. И я думаю, что по большому счету он был прав.

[1] Письмо в журнал «Коммерсант-Власть», опубликовано 20 ноября 2001 г.

Обсуждаемый законопроект попытался разрубить этот гордиев узел школьного образования, точнее, развязать целый ряд узлов.

«Ъ-Власть» справедливо отметил важнейшую деталь ситуации: данный проект есть результат компромисса (между левыми и правыми думцами, а также между Государственной Думой и Минобразованием), а всякий компромисс несет в себе как позитивные, так и сомнительные черты. В данном случае эта логика компромисса проявилась в полный рост. Проект решил многие важные проблемы — и фактически не справился, «опустил руки» перед другими.

К достоинствам проекта относится следующее:

1) впервые устанавливаемая в практике законодательства органичная связь образовательного стандарта с нормативным бюджетным финансированием его реализации. Закон дает основу для ответа на вопрос «как считать?» (деньги для школы), ибо фиксирует общие объемы учебных часов, отведенных школе на реализацию стандарта и соответственно подлежащих обязательному бюджетному финансированию;

2) перенос права на утверждение собственно стандарта основного общего образования (т.е. его наполнения — минимума содержания и требований к выпускникам) от Госдумы — Правительству. Прошедшие 9 лет ясно показали ненужность и нереализуемость нормы о принятии стандарта общего основного образования федеральным законом; пока что, по сегодняшней норме закона, фракции ОВР, КПРФ и ЛДПР должны голосовать за изучение закона Ома для полной цепи, а «Единство», СПС и «Яблоко» — только для участка цепи;

3) установление законом рамок стандарта (часы, нагрузка, предметы) не только для основного общего, но и для среднего (полного) образования;

4) введение в состав стандарта компонента образовательного учреждения («школьный компонент»), что создает законодательную основу для обеспечения вариативности общего образования;

5) легитимация давно действующего в сфере общего образования важного нормативного инструмента, а именно федерального базисного учебного плана;

6) законодательное закрепление 11-летнего срока школьного обучения;

7) установление профильного уровня стандарта (для старших классов школы).

Последние два момента особенно важны в преддверии введения такого важного института, как единый госэкзамен, заменяющий двойную систему выпускных и вступительных экзаменов.

В силу сказанного законопроект, на мой взгляд, заслуживает поддержки в первом чтении.

Вместе с тем представленный законопроект получился лоббистским, и далеко не в лучшем смысле слова. Лоббистским по отношению и к числу учебных предметов, и к суммарным их почасовым объемам.

Невозможно устанавливать федеральным законом такое количество обязательных учебных предметов и курсов в составе стандарта. По проекту их становится больше двух десятков! Такое количество обязательных школьных предметов практически ни в одной стране не устанавливается законодательно.

Главный недостаток проекта закона — он не справился с больной проблемой перегрузки детей. «Ъ-Власть» здесь сделал совершенно точный критический акцент. Проект вышел лоббистским потому, что он никак не затронул коренную проблему — систему оплаты труда учителей. При существующей системе оплаты («рубли за часы»), которая по сути остается неизменной со времен досточтимого наркома просвещения тов. Бубнова (30-е годы), учителя и вся система школьного образования экономически заинтересованы в сохранении и даже росте учебной перегрузки школьников. Главный вопрос — как распространить на детей хотя бы нормы КЗОТа (40 часов в неделю реальной суммарной классной и домашней нагрузки), не срезав у учителей от четверти до трети бюджетного финансирования и зарплаты, — пока, к сожалению, ответа не получает. Более того, он даже явно не ставится.

Образовательный стандарт: ситуация и перспективы (на ноябрь 2002)[1]

А. Личное вступление

Весь последний год я старался держаться в стороне от ситуации, связанной со школьным стандартом (точнее, с проектом «федерального компонента государственного стандарта общего образования»). Мне приходится нередко общаться с журналистами, пишущими на темы образования, и я всегда охотно обсуждал с ними вопросы профильного обучения, школьной экономики, ЕГЭ, образовательного законодательства и проч., но на предложения сказать что-то про стандарт я всегда отвечал «без комментариев» или «давайте поговорим о чем-то другом».

Почему? Потому что я ясно видел, что тот подход, который сначала реализовывала группа Фирсова (а еще раньше — группа Леднева), а теперь проводит в жизнь группа Днепрова и Шадрикова, в чем-то главном крайне односторонен, потенциально бесплоден и малоинтересен априори. Максимум, что можно от него ожидать, — это чтобы вреда было поменьше.

Именно как подход, вне зависимости от деталей исполнения. Несмотря на то что между руководителями названных групп долгое время шли невероятно жаркие и острые идейные, методологические дискуссии, факт остается фактом, и о нем хорошо сказал Болотов: «У нас было три проекта стандарта (Леднева, Фирсова, Шадрикова—Днепрова), и все они суть близнецы-братья».

В этой связи далеко не случаен тот курьезный факт, что исполнителями по всем трем проектам в основном было одно и то же

[1] См.: в интернете на сайте «Школьная реформа», ноябрь 2002 г., www.mschools.ru

ядро людей — методисты-предметники из НИИ ОСО (Институт общего среднего образования РАО). Даже то обстоятельство, что в стандарт был введен раздел «Требования к выпускникам», никак на этот кадровый момент не повлияло: в предметных группах не было специалистов по единому госэкзамену и контрольно-измерительным материалам к нему, а ведь именно здесь разворачиваются эти требования реально.

Однако сегодня ситуация вынуждает меня высказаться, поскольку речь зашла о законе о стандарте. Я принимал участие в разработке сначала «яблочного» законопроекта о стандарте, который потом стал «объединенным», т.е. общедепутатским, плюс к тому его поддержало министерство и он был принят в первом чтении. Работа над поправками второго чтения идет как раз сейчас, но в любом случае одним из важных пунктов законопроекта является передача исполнительной власти полномочий на принятие школьного стандарта. До этого — с 1992 г. и посейчас — де-юре право это принадлежало власти законодательной и так и не было реализовано. Стандарта не было. И сейчас многие близкие коллеги и друзья мне говорят: «Ты приложил усилия, чтобы изменилось законодательство — в том плане, что теперь-то стандарт и сможет быть принят. Посмотри же, друг, что теперь будет принято». (Аналогичное осмысление ситуации содержится, например, в пресс-релизе депутата И. Мельникова, который был распространен на парламентских слушаниях по стандарту 22 октября.)

И поэтому вся ситуация начинает приобретать для меня моральный оттенок.

В. Критическая часть: суть проекта ВНИКа[2]

Стандарт и реальные проблемы современной школы

Чем же, говоря предметно, определяются идеология, суть и результирующая бесплодность упомянутого выше подхода, который следует назвать предметно-методистским (узкометодическим)?

[2] ВНИК — временный научно-исследовательский коллектив.

Тем, что в его основу положены две вещи.

С одной стороны, этот подход коренится в безнадежной и всеми за версту чуемой идее унификации школьного обучения. С другой — ему имманентно присуще абсолютное безразличие к реальным проблемам школы.

Вряд ли нужно особо оговаривать снова, что «безразличие» относится именно к подходу, а не, скажем, персонально к Э. Днепрову или В. Шадрикову. Но ведь совершенно не случайно, что у самых разных людей — у учителей, директоров школ, журналистов и т. д. — возникает по отношению к данному проекту двоякое чувство: во-первых, «хотят закрутить гайки» (разрушить вариативность), а во-вторых — и это главное, — «а, собственно, зачем он, стандарт, нужен?» (то есть какие реальные проблемы он может решить?)

И на этот простой вопрос — *а зачем нужен стандарт?* — пока что внятных ответов не поступало... (Вопрос точнее было бы ставить иначе: а нужен ли *такой* стандарт? — но трудно требовать от прессы вникания в подобные логические и образовательные нюансы).

Очень важно — и здесь грех винить Днепрова и Шадрикова, — что разработка стандарта велась на базе знаменитой формулы 7-й статьи Закона «Об образовании», которая говорит о пресловутом «обязательном минимуме содержания», а также о «требованиях к выпускникам» и о нормах «максимальной учебной нагрузки». О законодательной стороне дела — см. ниже.

Но некоторая вина — или тяжелая ошибка, если угодно, — на разработчиках стандарта все же лежит, а именно в том, *как* они интерпретировали 7-ю статью. Интерпретация прошла точно в духе 1994 г. (Леднев) и 2000 г. (Фирсов), т.е. «обязательный минимум содержания основных образовательных программ» (точная формулировка закона) был понят и исполнен в духе примерных учебных программ по всем предметам.

Об этом уже сказали много людей: и Курнешова, и Экспертно-аналитический центр, и представитель Санкт-Петербургского университета — и т.д. вплоть до Хакамады. И это очень тяжелая ошибка. Но она далеко не единственная. Иным печальным обстоятельством является, к примеру, то, что стандарт никак фактичес-

ки не отвечает на требование разгрузки школьников, каковое звучит отовсюду: от учителей, от руководства регионов, от министра и Президента.

Однако не буду останавливаться на многих деталях, которые можно обсуждать и критиковать особо. Главное, что стандарт — в избранной предметно-методической версии — не решает никаких реальных проблем школы. Если судить с позиции директора школы, то я точно знаю, что единственным вопросом, если такой стандарт будет принят, для меня будет: «Как бы нам так устроиться, чтобы вреда моей школе от него было поменьше?» Что пользы никакой не будет — об этом даже и говорить нечего в силу очевидности.

Возможные последствия стандарта: минусы и плюсы разных версий

Стандарт, очевидно, может оказаться сильным средством, то есть его принятие и введение может привести к значительным последствиям, изменениям ситуации в школьной системе. К каким изменениям — зависит от того, какие определяющие подходы, целевые установки будут лежать в основе стандарта.

Стандарт может исходно иметь следующие основные функции:

1) стандарт как средство унификации (приведение к единообразию);

2) стандарт как средство консервации существующего положения дел в школе;

3) стандарт как средство модернизации содержания школьного образования;

4) стандарт как средство решения актуальных проблем школы.

1. Унификация

Некоторые люди (и это позиция!) хотят, чтобы введение стандарта «навело порядок», для них главное — утверждение единообразия в школьной жизни, и стандарт здесь мыслится как ценность, аналогичная введению школьной формы (для всех «белый верх — черный низ»). Несмотря на очевидную несимпатичность и историческую реакционность такой позиции, она имеет весьма серьезную методологическую подоплеку: в ее фундаменте лежит для многих еще абсолютно живой базовый принцип централизованного планирования образования. Некие суперученые вырабатывают в Москве «подлинно научное» основание для формирования содержания образования, после чего оно, «подлинно научное», посредством административных действий — от федеральных актов до действий районных инспектрис — начинает принудительно вводиться в школьную жизнь. Небольшой негативный нюанс насилия и единообразия в такой логике конечно же не идет ни в какое сравнение с позитивным благом «научной истинности», каковой подданные, разумеется, должны окормляться независимо от их воли, ибо это все делается во их же благо.

Следует также заметить, что все это уже не совсем просто, здесь надо работать, ибо нынешнее состояние школьной жизни в стране уже весьма многообразно, вариативно, а потому потребовались бы серьезные усилия для реализации подобной милой парадигмы.

Надо отметить, что первые неприятные признаки, связанные с предстоящим введением стандарта, уже проклюнулись. По ряду городов деятели из РОНО, инспектора уже начинают говорить школам: «Вот скоро введут стандарт — мы тогда вас проверим». Некоторые прогрессивные руководители региональных департаментов трезво фиксируют: «Увы, будет скверно. Ибо мы не сможем предупредить деструктивные и абсурдные действия всех мелких инспекторов на местах». (На сказанное у меня есть абсолютно конкретные имена и подтверждения.)

2. Консервация

При избрании этой цели в качестве ведущей для подхода, казалось бы, ничего менять не надо, и это самое простое. Сторонники этой позиции говорят: «Стандарт должен зафиксировать то, что уже есть в массовой практике», «Школа — самая инерционная система на свете».

Однако все не так просто. Во-первых, потому что эта сложившаяся массовая практика вызывает множество нареканий, и нареканий серьезных, со стороны тысяч учителей — и вплоть до руководителей страны. Во-вторых, логическим контраргументом звучит все тот же простейший вопрос: «А зачем тогда он нужен,

этот стандарт? Ведь и без него жили». Если ничего не менять, то и без него так же дальше жить можно.

И потому стандарт должен все же нечто изменять. Увы.

Следует, однако, справедливости ради отметить, что «консервационный подход» имеет очень серьезный резон и оправдание: если ничего не менять, то и нового вреда не будет. По крайней мере, вред будет невелик, а это уже само по себе есть некоторое благо.

3. Стандарт как инструмент модернизации содержания

Реформы вовсе не всегда должны идти снизу. Очень может быть, что целый ряд проблем развития образования в стране в целом не представляется осознанными внутренними проблемами на уровне школы. Если школы не требуют сами подавляющим большинством введения иностранного языка в начальных классах, из этого никак не следует, что государство не может это планировать и реализовывать (по крайней мере, на мой взгляд).

Но здесь мы приходим к интересному наблюдению. У государства и помимо стандарта есть целый набор инструментов, посредством которых оно может проводить модернизацию образования (и его содержания) безо всяких стандартов.

Примеров тому немало.

• Эксперимент по ЕГЭ успешно идет безо всякого стандарта.

• Новый предмет можно ввести — по всей школе или в отдельные ступени и классы — посредством федерального базисного учебного плана.

• Информатизация российских школ движется себе безо всякого стандарта — компьютеры завозятся в сельские и поселковые школы, устанавливаются «тарелки» асимметричного доступа в Сеть, создаются электронные учебники.

• Бесплатные и платные образовательные услуги школы разграничены по всем городам и весям (а то, что в практике здесь есть множество неприятных нарушений, в первую очередь со стороны муниципальных и региональных властей, так введение стандарта в его нынешнем виде не изменит эту ситуацию).

• Ряд регионов вводит модели нормативного финансирования школы безо всякого стандарта (хороши они или сомнительны — вопрос особый, но принятие набора предметных программ нынешнего «белого двухтомника» опять же здесь ничего не изменит).

Здесь, конечно, нам могут сказать: «А стандарт по своей природе и не является инструментом для решения таких проблем. Стандарт — про другое». Может быть. Но если стандарт так понимается и исполняется, если таким образом понимается его сущность и природа — что он «про другое», — то в 10-й раз у людей встанет вопрос: «А зачем он тогда нужен?»

4. Стандарт как инструмент решения проблем школы

Об этом можно было бы мечтать... Ведь в принципе введение стандарта могло бы решить множество очень важных и реальных проблем школы. В ситуации введения государственного стандарта общего образования (а не пакета методических разработок по преподаванию ботаники, химии и ОБЖ), да еще подкрепленного новым федеральным законом (!), можно было бы сделать немало полезного. Перечислю лишь некоторые из возможных задач:

— определение оснований нормативного финансирования школы;

— решение больной проблемы санитарных норм, ныне совершенно несуразных;

— определение требований к учебно-материальной базе образовательного процесса в школе (минимально необходимые требования к кабинетам физики и химии, к обеспеченности глобусами и компьютерами и т. д.);

— разгрузка содержания образования;

— обеспечение законодательной основы вариативного образования и соответственно исполнение стандарта как вариативного стандарта;

— создание прозрачной основы для оценки школы «по результату» и, следовательно, резкое снижение бессмысленной и затратной регламентации образовательного процесса.

Обо всем этом говорилось, и не раз, и с самых высоких трибун. Министр В. Филиппов многократно говорил о вариативном стандарте. Президент В. Путин обосновывал необходимость стандарта «как основы введения подушевого нормативного финансирования школы». Это же фиксировал и национальный парламент. Вице-

премьер В. Матвиенко серьезнейшим образом отнеслась к записке А. Асмолова, которая во многом была именно на эти темы.

Увы, нынешний проект — совершенно о другом. Он просто не об этом...

Резюме

Суммируя краткое описание возможных четырех подходов и соответственно четырех возможных функций стандарта, можно сказать следующее.

Стандарт в том виде, в котором он сегодня предлагается, несет в себе некоторую унификацию школы, ее значительную консервацию, незначительную модернизацию содержания (которая, впрочем, вполне может проводиться и без него) и никак не является инструментом решения главных насущных проблем школы.

Выразим это в символической записи. Пропорциональные удельные веса возможных функций стандарта в его нынешней версии распределены примерно так:

Stand. (100%) = 25% Unif. + 70% Konserv. + 5% Modern. Sod. + 0% Instrument.

С. Позитивная часть

Законопроект: новое определение

Очень важным фактором, который может кардинально изменить ситуацию со стандартом (по крайней мере, на это можно надеяться), является прошедший первое чтение в Госдуме и готовящийся ныне ко второму чтению законопроект «О государственном стандарте общего образования».

При этом следует отметить (это не все знают), что в действующей ныне, с лета 2002 г., редакции Закона «Об образовании» записано: «Основные положения государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и полного и среднего (полного) общего образования, порядок их разработки и утверждения устанавливаются федеральным законом» (Федеральный закон от 25 июня 2002 г. № 71-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации “Об образовании”

и Федеральный закон “О высшем и послевузовском профессиональном образовании”», ст. 7).

Из этого, в частности, следует, что до принятия подобного закона Правительство (министерство) не имеет юридических полномочий вводить какой бы то ни было образовательный стандарт для школы.

Соответствующий федеральный закон пока не принят (именно о нем шла речь двумя абзацами выше). При подготовке поправок второго чтения узловым моментом явилось заседание у министра 31 октября при участии А. Шишлова, О. Смолина, А. Шелехова, Я. Кузьминова, Э. Днепрова, Е. Буслова, автора этих строк и других коллег. На этом заседании было, во-первых, принято принципиальное решение, до того обсуждавшееся и получившее одобрение в рабочих встречах со Смолиным, Шишловым и др., что, по крайней мере применительно к стандарту общего образования, нужно менять центральную формулировку 7-й статьи (2-й абзац 1-го пункта) о составе федерального компонента стандарта, а именно — в смысле дополнения тела стандарта теми или иными условиями реализации его содержательных составляющих.

Во-вторых, было договорено, что это решение больше не обсуждается (хотя терминологическая шлифовка деталей определения конечно же возможна).

В-третьих, было принято следующее определение стандарта.

Государственный стандарт общего образования — совокупность норм, в обязательном порядке определяющих минимум содержания основных образовательных программ общего образования, требования к уровню подготовки выпускников (обучающихся) всех ступеней общего образования, объем учебной нагрузки, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса, в том числе к его материально-учебному, лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению.

Законопроект: методологический комментарий

На наш взгляд, все это далеко не случайно и весьма позитивно.

Практически все нынешние главные лидеры образования (от исполнительной и законодательной ветвей власти, эксперты), в

том числе де-факто и учитывая результаты общественных дискуссий по проекту стандарта, согласились на принципиальное расширение трактовки стандарта, его сущности и функций. Можно считать, что отныне — хотя, разумеется, будет крайне важно зафиксировать это законодательно — стандарт перестал пониматься только в качестве узкометодическом (только как стандарт содержания). Государственный стандарт в этой логике впервые может стать образовательным, в то время как в прежней логике он был лишь педагогическим.

В сущности, такое понимание гораздо более адекватно и естественной философии образовательного права, и вообще всякой критической образовательной методологии. Ибо и по закону, и по сути образование есть институционально организованный процесс, и только на процессных понятиях можно задавать его осмысленные институциональные нормы. А вот так называемое содержание образования есть ставшая структура дидактических единиц. И потому неправомерно — хотя это делается сплошь и рядом, зачастую совершенно нерефлексивно и бессознательно — отождествлять стандарт образовательный и педагогический.

В этой связи также совершенно понятно замечание одного разумного человека из аппарата Минобразования (не из сфер общего образования), который недавно в частном порядке высказал искреннее недоумение: «Не понимаю... Почему шум такой? Если вам нужно принять стандарт по физике или ОБЖ, то почему для такого вопроса нужно созывать парламентские слушания? Сколько лет утверждали усовершенствованные учебные программы, и никакого шума не было». Это глубоко верно, ибо вполне понятен (был бы) интерес общества к образовательному стандарту, но вся дискуссия по стандарту педагогическому, мягко говоря, выглядит странной (нет никаких резонов, чтобы Госдума и «большое общество» обсуждали необходимость, уровень и объем изучения ряда непредельных углеводородов или теоремы Виета). За одним кардинальным и определяющим исключением: именно общественная дискуссия сейчас произвела кардинальный сдвиг — по сути, сдвиг дискуссии от стандарта педагогического к стандарту образовательному.

В плане же государственно-институциональном стандарт начинает пониматься как базовый комплексный государственный

документ, определяющий систему требований и обязательств государства по отношению к общему образованию в целом, а также как принципиальная основа для выхода на нормативное финансирование общего образования (принципиально, что в законопроекте о стандарте имеется также и раздел, посвященный нормативному бюджетному финансированию реализации этого самого стандарта).

Тем самым заложена принципиальная основа для завершения целой эпохи «улицы с односторонним движением», когда стандарт понимался только как система требований государства к учителям (выдать «минимум содержания») и требований государства к ученикам, но не было никаких четких встречных обязательств, т. е. соответствующих требований государства к самому себе.

В сущности, обозначившиеся тенденции весьма созвучны современной государственной логике в целом. Можно провести нежесткую аналогию с так называемым принципом Козака: государство устанавливает некий мандат и одновременно ясно говорит о том, каковы должны быть инструменты его реализации, т.е. финансирование (но в данном случае не только финансирование).

Вопрос о сроках

Может показаться, что вопрос о сроках есть дело совершенно привходящее, непринципиальное, однако это не так. Здесь очень может возникнуть — уже возникла — ситуация, когда, по формуле Гегеля, количество может перейти в качество. Слишком малое количество (времени) может дать худший результат (в отношении качества итогового стандарта).

Почему возникла в середине 2002 г. такая гонка со сроками? Регионы, кстати, очень недовольны тем, что на изучение 600-страничного двухтомника, на его обсуждение на местах и на написание заключения по нему им было дано 3 недели.

Примерно в феврале-марте была альтернатива по вопросу о школьном стандарте: записывать в план деятельности Правительства его введение «в трехмесячный срок после принятия соответствующего федерального закона» либо «в течение 2002 г.», т. е. в декабре. Но тогда казалось, что закон о стандарте может быть принят уже в

весеннюю сессию Думы. И потому министр совершенно резонно предложил, чтобы иметь ресурс времени, записать «декабрь 2002 г.».

Но сейчас ведь всем ясно, что закон будет принят во втором чтении в лучшем случае в декабре, а пройти третье чтение, Совет Федерации и получить подпись Президента удастся не ранее весны 2003 г.

Более того, и руководитель исполнительной власти в образовании, и руководитель профильного комитета Думы единодушно согласились внести следующую поправку ко второму чтению законопроекта: «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования должен быть установлен (в порядке, определенном Правительством Российской Федерации) не позднее чем в течение шести месяцев после вступления в силу настоящего Федерального закона».

Значит, и здесь причин для спешки нет.

Может быть, есть ясное требование общественного мнения — принять этот стандарт как можно быстрей? Вопрос, очевидно, риторический...

Итак, ясно, что нет ныне никаких причин — ни юридических, ни политических, ни содержательных, ровно никаких — устраивать спешку с доработкой стандарта. Совсем недавно Я. Кузьминов выразился в этой связи исчерпывающе: «Спешка, которая может погубить все».

Состав стандарта и пакет сопроводительных документов

Из приведенного выше определения стандарта вытекает основная структура (состав) стандарта, тело стандарта. Из иных разделов законопроекта, а также на основе ряда обоснованных дополнительных соображений можно составить пакет, «семейство» нормативных актов, по существу неотъемлемых от процесса введения стандарта в действие. Нижеследующее, разумеется, будет относиться к федеральному компоненту. Излишне добавлять, что автор на данном этапе вовсе не претендует на исчерпанность списка.

1. Состав стандарта

В состав государственного стандарта общего образования должны входить:

1) требования к уровню подготовки выпускников (обучающихся) всех ступеней общего образования (как уже было в проекте, и это подтверждено и уточнено новой координационной группой, требованиям должны быть предпосланы цели);

2) минимум содержания основных образовательных программ общего образования;

3) объем учебной нагрузки (максимальной, аудиторной, внеаудиторной, расчетной, минимально допустимой);

4) государственные требования

— к учебно-материальному обеспечению образовательного процесса;

— к информационно-методическому обеспечению образовательного процесса;

— к кадровому обеспечению образовательного процесса.

2. Пакет сопроводительных нормативных актов и инструктивно-методических материалов

Для введения стандарта в действие необходимы:

1) федеральный базовый учебный план;

2) федеральный норматив бюджетного финансирования реализации стандарта; примерные методики определения региональных и местных нормативов бюджетного финансирования;

3) рекомендованные нормы учебно-материального обеспечения образовательного процесса по основным учебным предметам;

4) система информационно-методического обеспечения реализации образовательного стандарта;

5) пакет примерных учебных программ (порядка трех на каждый учебный предмет);

6) федеральный перечень рекомендованных и допущенных учебников (в том числе электронных учебных материалов);

7) рекомендации по реализации регионального и школьного компонентов стандарта.

Педагогическое (содержательное) ядро стандарта, новый формат «минимума» и «требований»

Безусловно, важнейшую роль в стандарте предложенного нового типа — повторяем, в подлинно образовательном стандарте —

будет играть его педагогическое ядро: минимум учебно-предметного содержания и аттестационные требования к детям.

Мы употребили термин «педагогическое», а не «содержательное», понимая, что еще долго будет на практике использоваться эвфемизм «содержательное» (хотя, строго говоря, иные составляющие стандарта вряд ли можно считать «бессодержательными»).

Здесь, на наш взгляд, необходимо провести крайне насущную и крайне непростую, хотя вполне реальную в течение нескольких месяцев работу.

Во-первых, «требования» и «минимум» нужно переставить местами в теле стандарта. Об этом достигнута договоренность на первом заседании новой координационной группы по стандарту под руководством В. Болотова, и это будет далеко не механическая перестановка с серьезными — и позитивными — содержательными последствиями.

Во-вторых, «минимум» должен быть существенно укрупнен и даже внешне не должен выглядеть эквивалентом примерной учебной программы по предмету. Ровно в этом же духе Экспертно-аналитический центр пишет в своем заключении: «Существенно укрупнить блоки содержания, категорически отказываясь от его детализации. Это позволит сделать стандарт основой для составления примерных программ, а не собственно программой и обеспечит соблюдение принципа вариативности». Также, продолжаю цитировать Экспертно-аналитический центр, следует очень серьезно обсудить следующее предложение: «Признать нецелесообразность равной регламентации Стандарта по всем образовательным областям и принять решение о возможном ограничении регламентации содержания по предметам искусство, физическая культура, технология. В ряде случаев изложение всего минимума <...> может быть заменено требованиями к отбору содержания при составлении программ».

В-третьих, «требования» нуждаются в вариативно-деятельностной операционализации. «Требования» должны быть очень сильно переработаны в направлении операционализации, но при этом не сводящей все дело проверки уровня подготовки учеников к воспроизведению механически вызубриваемой ими информации (дата битвы при Калке, формула серной кислоты и проч.). При конструировании «требований» надо будет исключить подход, при

котором сначала в «минимуме» вводится та или иная формальная знаниевая информация, а в «требованиях» просто проверяется, запомнена ли она.

NB. «Требования» вовсе не должны быть прямо коррелятивны «минимуму содержания»! «Требования» должны по преимуществу удостоверять достижение целей. «Минимум» есть не более чем материал, на котором и посредством которого должны достигаться образовательные цели. Такой подход приближает нас к современной и повсюду в мире активно развивающейся педагогической логике, воплощенной, скажем, в знаменитой уже модели PISA, когда тестовые задания вообще очень опосредованно соотносятся с тем или иным предметным содержанием. Только на этом пути и можно начать переход от репродуктивной педагогики к педагогике «деятельностной», то есть выйти на формирование и проверку реальных компетенций.

В этой связи совсем по-новому, с позиций критической рефлексии, может быть расценена значимость, казалось бы, главного педагогического вопроса — чему учить? Выясняется, что не это есть главный вопрос, а главным вопросом педагогики становится — зачем учить? Причем это «зачем» оказывается двуединым — оно относится и к целям образования, и к его планируемым (и далее проверяемым) результатам.

Если провести отдаленную аналогию с экономикой, то можно сказать, что затратная педагогика, при которой центр тяжести приходится на «*что учим*», должна будет уступить место эффективной педагогике, то есть педагогике результата, где главным становится «*что и как выучили*». Отсюда же следует, что в педагогическом разрезе государственного стандарта регламентироваться и проверяться должен именно педагогический результат, а не педагогический процесс.

Это будет одна из самых трудных задач, хотя, повторяю, вполне решаемая. Ряд разумных соображений по перестройке логики «требований» содержится в упомянутом отзыве Экспертно-аналитического центра. Для ее решения также надо будет привлечь уже отработанные подходы из зарубежного опыта, в первую очередь тех стран, которые имеют серьезные традиции разумной стандартизации образования по результату.

Приведу конкретный пример из английского подхода (взят из материалов Г. Ковалевой).

Экзамен A-level (выпуск из полной средней школы). Экзаменационная работа обычно разрабатывается в одном варианте и состоит из нескольких частей, при выполнении которых нужно показать различные знания и умения.

Возьмем для примера экзамен по биологии 1992 г., разработанный Лондонским комитетом по экзаменам (на экзамен, заметим, уходит 9—10 часов, в других странах подобный экзамен занимает меньше времени — 2,5—4 часа). Экзамен включает обязательные темы и темы по выбору.

Обязательные темы: 1. Биология клетки. 2. Питание и дыхание. 3. Окружающая среда. 4. Экология. 5. Генетика. 6. Транспорт веществ и гомеостаз. 7. Регуляция деятельности организма. 8. Размножение и развитие.

Темы по выбору: A. Микроорганизмы и биотехнология. B. Прикладные аспекты ботаники. C. Прикладные аспекты зоологии.

Экзамен проверяет овладение следующими видами предметных и общеучебных умений.

A. Знание и понимание

- биологических фактов, терминов, принципов, понятий и их взаимоотношений;
- экспериментальных методик;
- применения современной биологии в жизни общества (например, для решения проблем окружающей среды), а также в экономике и технологии.

Б. Применение биологических знаний при

- выдвижении гипотез, планировании и проведении экспериментов и интерпретации результатов;
- обработке и анализе количественной и качественной информации, включающей результаты экспериментов;
- формулировании выводов;
- оценке валидности экспериментов, их результатов и выводов, а также тех или иных высказываний;
- нахождении противоречий, предположений и ошибок;
- решении проблем (социальных, экологических, экономических, технологических и др.).

В. Точность при использовании экспериментальных и практических методик, включая точность наблюдений и записи результатов.

Г. Согласованное и последовательное изложение биологической информации в письменном виде, а также в виде таблиц, диаграмм, рисунков и графиков.

Экзамен снабжен серьезным инструментарием, системой «удельных весов» по всем его элементам для подсчета итогового результата и т.п., но в нашей системе все это следует относить не к плану «требований», а к плану контрольно-измерительных материалов (А.П.).

Заключение

Существующая ситуация со стандартом непроста, но она вполне может быть развернута в конструктивное русло. Да, общественное мнение относительно проекта стандарта очевидно критическое. Но нет худа без добра.

Во-первых, благодаря всей ранее проделанной работе, итогом которой стал «белый двухтомник», во-вторых, в результате острой общественно-профессиональной дискуссии вокруг этого проекта (когда впервые, и это подчеркнул Э. Днепров, вопрос стандарта перестал быть исключительным достоянием методистов-предметников, но стал общественно-образовательным вопросом), в-третьих, в силу уже политических подвижек в плоскости закона о стандарте теперь стандарт может быть переосмыслен, переработан и исполнен как действительно ценный и педагогически прогрессивный комплексный государственный документ.

Перспектива в целом ясна, хотя конечно же она будет постоянно нуждаться в новых уточнениях и детализации. Время позволяет. Люди есть. Есть добрая воля руководства — и законодательной, и исполнительной власти. И теперь грех не сделать то, что можно и что нужно.

О последнем проекте стандарта по литературе[1]

Я не буду сравнивать предложенный проект с тем или иным «идеалом», но проведу краткое сравнение с прежней версией стандарта, что о многом скажет, в том числе и о данном стандарте самом по себе. Это сравнение по моей просьбе в основном проделали учителя литературы моей школы.

Ситуация крайне ответственная еще и потому, что идея, будто данный стандарт есть временный (кратковременный, т.е. на пару лет) — это иллюзия. Очень предметное обсуждение у В. Филиппова, состоявшееся неделю назад, показало, что стандарт этот будет лет на 10, на целое школьное поколение. По принятому графику начало введения стандарта ложится на 2005 г., причем оно коснется только 1-х и 5-х классов, в 2006 г. в проект включатся 10-е классы (профильные и базовые уровни), далее — остальные классы, т.е., скажем, 8-е классы в 2008 г. и т.д.

Сравнение прежнего варианта стандарта («белый двухтомник») с последней версией показывает «двуединую» ключевую тенденцию: резкое сокращение в проекте стандарта произведений современной русской литературы, а также столь же резкое сокращение литературы мировой, при том что в данном случае эта тенденция не может быть оправдана необходимостью сокращать перегруженный стандарт.

Основная школа

Общий объем стандарта для основной школы — 1500—1600 страниц, т.е. почти вполовину меньше, чем в одном 10-м классе. В последней версии проекта весь блок прозаических произведений первой половины XX в. занимает 230 страниц и представлен 4 авторами: Горький, Бунин, Булгаков и Шолохов. Причем наибольший объем приходится на долю Горького — 100 страниц, наименьший — на долю Бунина (5—10 страниц). Произведения всех остальных писателей, включая Пришвина и Паустовского, не включены в требования к уровню подготовки учащихся (набраны курсивом), а значит, обязательными по сути не окажутся. Прежний стандарт (2002 г.) тоже не отличался избыточным вниманием к литературе данного периода, но все-таки фиксировал обязательность чтения произведений Платонова, Заболоцкого, Мандельштама, Цветаевой, Пастернака. Теперь все они набраны курсивом, т.е. авторы «выведены за штат». Имена Зайцева, Шмелева, Набокова просто исчезли.

Что касается литературы второй половины XX в., то ее в реальности может вовсе не быть, поскольку в стандарте нет **ни одного** обязательного произведения. Авторы идут списком, поэты и прозаики вместе (Вознесенский и Солженицын), можно выбрать 4, но они не включены в требования.

В предыдущем стандарте каждый автор записывался отдельной строкой. Произведения Шукшина, Рубцова, Бродского, Астафьева, Солженицына и Распутина общим объемом 170 страниц входили в перечень обязательных.

Литература народов России. Раньше было 7 обязательных авторов (произведений примерно 12, обязательные). Теперь стало 5 авторов, все прошли курсивом, нужно выбрать 1 произведение, причем и оно курсивом (например, можно ограничиться одним стихотворением Гамзатова).

Наконец, **зарубежная литература**. Ее, собственно, тоже нет. Ни одного обязательного произведения, кроме 2 сонетов Шекспира. В требования не включены прежде обязательные мифы Древней Греции, «Одиссея» Гомера и «Дон Кихот» Сервантеса во фрагментах, а также «Ромео и Джульетта» Шекспира, пьеса Мольера, поэма Байрона, новеллы О'Генри, Акутагавы, повести Хемингуэя и Экзюпери и даже сказка Андерсена. Надо понимать, что ни Шекспира, ни Гете теперь можно вообще не читать в школе (ни в основной, ни в старшей) — они не включены в требования.

Таким образом, в проект стандарта в качестве обязательных произведений входят:

русский фольклор и древнерусская литература — 30—50 страниц

[1] Выступление на экспертном совете РОСРО 23 мая 2003 г.

русская литература XVIII в. — 80 страниц
русская литература XIX в. — 1150 страниц
русская литература XX в. — 230 страниц
зарубежная литература — 0 страниц

В «белом двухтомнике» было 350 страниц обязательной литературы и в русской литературе XX в. было более 400 страниц.

То есть для выпускников 9-х классов русская литература завершается годах в 50-х, а мировая не начинается. И при этом нам говорят о «концентрическом принципе». Более того, для 10—11-х классов (базовый уровень) тоже нет обязательных произведений «зарубежки».

Первое место в общем объеме школьной литературы (основная + старшая школа) занимает Л. Толстой: примерно 1400 страниц.

Второе — Шолохов: 1200 страниц.

Третье — Достоевский: 700 страниц.

Четвертое — Гоголь: 500 страниц.

Пятое — Булгаков:440 страниц.

И только шестое — Пушкин: 300 страниц.

Причем последний проект сужает круг произведений Пушкина. Цикл «Маленькие трагедии» вообще теперь не упоминается. От «Повестей Белкина» остается только одна (любая по выбору).

Старшая школа (базовый уровень)

Общий объем произведений, подлежащих прочтению по последней версии стандарта, значительно не изменился, он составляет около 5000 страниц. Но произошла существеннейшая переориентация, в первую очередь за счет секвестра современной и зарубежной литературы.

Главное структурное завоевание новой версии стандарта — переход «Тихого Дона» (1200 страниц) «из курсива в прямой шрифт», т.е. в перечень обязательных произведений.

Русская литература XIX в. сейчас — 3000 страниц (только проза), как и было. Сократились Тургенев (остался 1 роман) и Островский (осталась 1 пьеса), но расширился Некрасов (поэма «Кому на Руси жить хорошо» была представлена фрагментами, теперь же

идет целиком). Примечательно, что восстановлен Чернышевский (курсивом, однако).

Русская литература первой половины XX в. — 700 страниц прозы помимо Шолохова, а также Шолохов, «Тихий Дон» (1200 страниц). Исчез Л. Андреев, значительно сократился Бунин. При этом список увеличен только по двум авторам: Горький и Маяковский.

Русская литература второй половины XX в. представлена в стандарте крайне неопределенно. Дается перечень прозаиков — 15 фамилий, от Абрамова до Шукшина (в предыдущем стандарте Шукшин был обязательным автором), надо выбрать 3 произведения, одно обязательно на тему Великой Отечественной войны, плюс 1 драматическое, тоже по выбору (при этом все это, т. е. 3 + 1, дается курсивом, статус неясен). В прежней версии предлагался выбор 4—5 произведений, но все они были обязательны. Таким образом, этот блок сокращен, непонятно, как определить его объем. Собственно обязательным является лишь 1 произведение — «Один день Ивана Денисовича».

Русская поэзия. Один Некрасов по объему превышает всю русскую поэзию XX в. Для второй половины XX в. поэты идут списком, 10 фамилий от Ахмадулиной до Тарковского, надо выбрать стихотворения двух поэтов (и тоже курсивом). В прошлом варианте Рубцов и Бродский были обязательны.

Зарубежная литература. Раньше все писатели (Шекспир, Гете, Бальзак, Шоу, Уэллс, Теккерей, Диккенс, Ремарк, Кобо Абэ) шли отдельно, все произведения были указаны и шли курсивом; объем этих «закурсивленных» произведений был порядка 2700 страниц.

Теперь авторы идут курсивом, через запятую поэты и прозаики, Шекспир и Гете исчезли; произведения не указаны, выбрать надо 2 произведения (из 21 автора). Таким образом, можно прочесть стихотворение Аполлинера и рассказ Сэлинджера (при том что они заведомо не войдут в требования). Итак, что теперь есть этот блок по существу и по объему — непонятно.

Без Шолохова весь XX в. набирает около 800 страниц. Без «Тихого Дона» отношение девятнадцатого века к двадцатому составляет почти 4:1. Таким образом, изменение пропорций в новом стандарте в пользу XX в. — это полная иллюзия, ибо прибавка листажа XX в. произошла только за счет «Тихого Дона».

XIX в. в целом зафиксирован устойчиво (никаких слепых списков — отдельные авторы и конкретные произведения). XX в. очень условен и неясен. Учитель может предложить и 1000 страниц, и 100 (хочешь — читай роман Трифонова, хочешь — рассказ Шукшина). Что является реально значимым для составителей стандарта, можно усмотреть в разделе «Основные историко-литературные сведения». В подпункте «Зарубежная литература» видим: «постановка в литературе XIX в. острых социальных проблем, неприятие духа меркантилизма и практицизма» и т.п., причем упор сделан опять на XIX в.

Выводы

Приведу цитату из установочного выступления министра: «Без государственного образовательного стандарта невозможно переориентировать учебный процесс с приоритетов прошлого столетия на приоритеты сегодняшние» (В. Филиппов). Однако здесь вышло малость наоборот, в стандарте по литературе произошла переориентация на век позапрошлый, т.е. девятнадцатый.

Эта версия стандарта может быть названа «Восстановление», «Реставрация» — возвращение Шолохова, Фадеева, Чернышевского (последние два — курсивом), рост Горького и Маяковского. Надо полагать, в следующей версии стандарта они появятся прямым шрифтом. Мы критиковали на РОСРО «белый двухтомник», но сейчас возвращение к нему можно счесть чуть ли не благом. Стандарт существенно более разбалансирован по двум важнейшим параметрам: соотношение литературы XIX в. и современной, соотношение литературы русской и зарубежной.

У нас все пышнее расцветает своеобразное двоемыслие (точно по Оруэллу): на уровне высокого руководства формулируется одно (прогрессивные установки и т.п.), а на уровне конкретных документов исполнителями реализуется нечто иное, и просто противоположное. Я бы очень не хотел, чтобы наш Совет включался в эту игру двоемыслия в любом качестве, даже как прогрессивная, продвинутая сторона.

Абсолютно неясно, как авторы проекта соотносят в целом формат стандарта и ЕГЭ и какова их позиция относительно ЕГЭ по литературе. Такое впечатление, что стандарт исполнялся вообще безотносительно к наличию данной проблемы и к возможным формам ее решения.

Общественное управление

По вопросу о регулировании приема детей в школу[1]

На сайте «5баллов.ру» опубликован материал Д. Растимешина о приеме детей в школу. Вопрос конечно же архиважный, крайне острый для множества родителей — возьмут моего ребенка в эту школу или не возьмут?

Не подвергая сомнению искренность намерений автора, хочется отметить, что в основу текста положено ошибочное понимание правовых норм, относящихся к приему детей в школу. Конкретнее, автором делается, увы, очень распространенная ошибка в трактовке понятия «общедоступность образования». Бесспорная общедоступность получения общего образования (начального, основного, полного среднего) неверно отождествляется с правом родителей записать ребенка в конкретное образовательное учреждение.

Об общедоступности общего образования (т. е. школьного) говорится во многих федеральных правовых актах: в Законе «Об образовании», в Федеральной программе развития образования, наконец, в Конституции России. Типичная формула следующая: «Государство гарантирует предоставление гражданам общедоступного бесплатного начального общего, основного общего и

[1] См. в интернете на сайте «Школьная реформа», 4 марта 2003 г., www.mschools.ru

среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе — среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях».

Итак, понятнее выражаясь, образование уровня начальной школы (1—4-й классы), девятилетки, старшей школы (10—11-й классы) и ПТУ бесплатно и общедоступно. Образование уровня техникума, вуза, аспирантуры — на конкурсной основе. Реализация данного права обеспечивается государством путем создания сети государственных и муниципальных школ, ПТУ, вузов и т.п.

Но! Речь идет о всеобщей доступности образования определенного уровня, а не о всеобщей доступности школы № XXX. И в смешении этих понятий коренится главная ошибка Растимешина.

Все это означает только одно: что место в каком-либо вузе (не общедоступный уровень образования) — «хоть в каком-то» — тебе не гарантировано, а место в какой-либо школе, «хоть в какой-то» (либо, замечу, в ПТУ и/или колледже, техникуме, реализующем полное среднее образование) — гарантировано. Всё.

Ровно то же самое следует отнести и к приему в 1-й класс. Куда-то в 1-й класс тебя записать обязаны, учредитель государственных и муниципальных школ обязан создать условия, реализующие это право для граждан данной (так в законе) территории. В ст. 16 Закона «Об образовании» по сути сказано, что правила приема в государственные и муниципальные образовательные учреждения должны быть такими, чтобы все граждане, проживающие на данной территории (т. е. на территории муниципального образования. — *А.П.*) и имеющие право на получение образования соответствующего уровня, имели возможность реализации этого права. Тем самым ответственность за создание условий осуществления данного права лежит на учредителе (для школ, как правило, это органы местного самоуправления), который должен устанавливать соответствующие правила приема во все подведомственные ему учреждения, реализующие программы общего образования. Однако очевидно, что гарантированная законом общедоступность школьного образования не есть синоним безоговорочного права всех желающих на неограниченную запись в конкретную профильную школу.

Попросту говоря, житель г. Багратионовска Калининградской области имеет право требовать, чтобы его ребенка взяли в какую-либо школу Багратионовска в 1-й класс. Но он не имеет права требовать, чтобы его взяли именно в школу № 3 г. Багратионовска.

Особенность. Если он, житель, прознал, что в школе № 3 г. Багратионовска есть, скажем, в 4-м классе свободное место (т.е. там меньше 25 учеников), то он может требовать, чтобы его ребенка-четвероклассника туда явочно записали.

Закон говорит (ст. 31), что к компетенции местных органов относится обеспечение гражданам возможности выбора общеобразовательного учреждения. Это подтверждает сказанное нами выше: «Вам не удалось попасть в физматшколу школу № 3 — вот, пожалуйста, выбирайте: школа № 1, № 2, № 4 и № 5».

Иная правовая логика была бы возможна только в том случае, если бы в законодательстве было записано что-то вроде того, что «гражданин (сам или в лице своих законных представителей), имеющий право на образование определенного уровня, обязан в бесспорном порядке быть зачислен в любое муниципальное (государственное) образовательное учреждение, действующее на территории его постоянного места жительства и реализующее соответствующую образовательную программу, не позднее 5 дней после подачи заявления на имя администрации данного учреждения (в случае отсутствия противопоказаний к обучению по состоянию здоровья, на что должна быть предоставлена медицинская справка установленного образца). Нарушение данной нормы со стороны администрации (директора) учреждения влечет за собой штраф в размере до 50 МРОТ. Уплата штрафа не освобождает администрацию учреждения от записи гражданина в образовательное учреждение». Но такая норма нигде, по счастью, не записана.

В законодательстве сказано (Типовое положение), что «учредитель общеобразовательного учреждения устанавливает порядок приема в него на ступени начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, обеспечивающий прием всех подлежащих обучению граждан, проживающих на данной территории и имеющих право на получение образования соответствующего уровня». Тут, правда, возникает сразу вопрос, что такое «данная территория»? Если это, по-старому, микрорайон и

мы говорим о школе микрорайона, то все, казалось бы, понятно. Но в территориальных нарезках нигде нынче микрорайонов нет. Если же это муниципалитет, то означает ли это, что все граждане г. Екатеринбурга имеют право при наличии желания записать детей в школу № 18 г. Екатеринбурга? Конечно же нет. Она же не вместит всех детишек города! Теперь о лицах, не проживающих на «данной территории». Про них говорится: «Не проживающим на данной территории может быть отказано в приеме только по причине отсутствия свободных мест в учреждении». Однако забавно. Оказывается, есть понятие «свободные места». Но сразу же встает вопрос: а как формируется «занятие» этих мест? Нигде не записано...

Поскольку многие авторы подзаконных актов (в том числе и в предшествующие годы в Минобразования) либо искренне смешивают право на получение образования определенного уровня с правом записи в конкретную школу, либо намеренно поддерживают путаницу, не решаясь внести правовую ясность в жизненно важную проблематику, проблема пока что находится в тупике. Каков прозрачный механизм набора 75 учеников в 3 первых класса школы № XXX, если желающих родителей 300? К сожалению, пока что четкого ответа нет. В порядке записи по «живой очереди»? А как юридически отнормировать понятие живой очереди? А когда начинается запись? В 9 часов утра 1 марта? Такой опыт был в некоторых городах. Во дворах престижных школ родители стояли ночь, жгли костры, в 9.00 брали штурмом кабинет директора, при этом одни мамы кричали, что другие мамы проникли в очередь неправомерно, в дело вступали папы. Паника чуть уляжется в 9.40, а директор разводит руками: «Кто вы, товарищи? Классы уже сформированы, 40 минут прошло от времени “Ч”, вот списки».

Растимешин резонно пишет: «Ни для кого не секрет, что существуют школы “повышенного спроса”, куда многие родители хотят устроить своих детей. Но зачастую главным условием приема ребенка в такую школу является так называемый вступительный взнос на нужды образовательного учреждения. Иногда тестирование родителей на платежеспособность именуется “спонсорской помощью” или “пожертвованием на нужды образовательного учреждения”. Бывает, что администрация учебного учреждения

требует преподнести школе какой-либо определенный “подарок”, предлагает “добровольно” своими силами (или за счет собственных средств) выполнить определенный объем работ для школы или детского сада».

Спору нет, проблема подмечена больная. Но подход, предлагаемый Растимешиным, — сделать вид, будто проблемы регулирования ситуации превышения спроса над предложением не существует, а все попытки ее решить объявлять незаконными — во-первых, ничему не поможет по жизни, а во-вторых, сам по себе неверен с правовой точки зрения.

Автор пишет, что некоторые позиции московской исполнительной власти — про психологическое обследование детей при приеме, выявление мотивации и т.п. — оспорены в настоящее время в Московском городском суде. Но «оспорены» не означает, что суд уже признал их незаконными. Более того, даже если это случится, означать это будет лишь то, что болезнь не лечится, а только загоняется внутрь.

В школу по суду?[1]

На будущей неделе впервые в России будет рассмотрено дело о незаконном конкурсном отборе в профильный класс. Слушание состоится в Мосгорсуде. Это дело может стать прецедентом, после которого на суды обрушится поток аналогичных исков. Ведь сама ситуация давно стала притчей во языцех. «Права ребенка оказались под угрозой из-за существования конкурса при поступлении в престижную школу» — так сформулировал проблему адвокат истца Дмитрий Растимешин.

Конкуренты с пеленок

Наше образование стало элитным. И уже не только высшее. Во многих городах конкурс в самые «крутые» школы, гимназии, лицеи составляет более 10 человек на место. А ведь, казалось бы, на страже общедоступного школьного образования стоят законы и даже Конституция России. В ней, в частности, сказано, что каждый гражданин имеет право на бесплатное основное образование.

Закон «Об образовании» уточняет, что «государство гарантирует предоставление гражданам общедоступного бесплатного начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования». То есть двери школ, гимназий, лицеев, ПТУ должны быть широко распахнуты для всех желающих в них войти. Беспрепятственно и бесплатно.

Что же в действительности? Законы сплошь и рядом нарушаются. Например, в Москве конкурс в престижные школы существует не первый год. Схема давно отработана. Хотите, чтобы ваш ребенок учился в хорошем вузе, — устраивайте его в перворазрядную школу. А туда придется выдержать трудный экзамен. Причем фору получают те, кто прошел и через «профильный» детский сад при данной школе (такая услуга сегодня предлагается на рынке), и платные подготовительные курсы.

— О существующей системе конкурсного отбора сегодня знают все, но в законе не прописана четкая процедура его проведения, — говорит эксперт Мосгордумы, адвокат истца Дмитрий Растимешин. — По положению о лицее и гимназии, утвержденному премьером правительства столицы, при поступлении в них учитывается мнение медико-психолого-педагогических комиссий. Это явно противоречит приказу министра образования РФ о том, что выводы такой комиссии носят лишь рекомендательный характер. Кроме того, Минобразование категорически запретило конкурс при приеме в первые классы. Это разночтение в законах привело к тому, что сегодня органы управления образованием сплошь и рядом рассматривают всевозможные конфликтные ситуации.

Но посмотрим на проблему с другой стороны. Как набрать 75 учеников в три первых класса школы, если желающих поступить в них более пятисот? Конкурса, видимо, не избежать. Кстати, против него не возражает и сам истец, дело которого будет рассматривать Мосгорсуд. Родителей не устраивают завеса тайны вокруг поступления, подковерные игры, которые калечат детскую психику.

Давайте называть вещи своими именами. Сегодня конкурсный отбор проходят даже не дети, а их родители. Директора сплошь и рядом оценивают их спонсорские таланты и нередко выносят неутешительный вердикт: «Вы нашу школу не потянете». К примеру, в одной из московских языковых спецшкол родителей потенциального ученика попросили подарить учебному заведению 100 тысяч рублей на ремонт бассейна! При таком подходе будь ребенок из малоимущей семьи хоть семи пядей во лбу, двери престижной школы для него закрыты.

Богатый выбор — только для богатых

— Да, закон гарантирует гражданам бесплатное школьное образование, — говорит директор московской школы № 1060, со-

[1] Российская научная газета. 2003. 9 апреля. Материал подготовила Маргарита Шиц.

ветник Министерства образования РФ Анатолий Пинский. — Однако, если все родители прослышат, что школа номер икс очень хорошая, и приведут своих детей, означает ли это, что всех их по закону должны сюда принять? Конечно, нет. Одно дело иметь право на получение среднего образования и совсем другое — иметь право быть зачисленным в ту или иную конкретную школу.

Куда честнее сказать, считает Анатолий Пинский, что государство гарантирует ребенку бесплатное обучение в школе по месту его жительства. То есть должна существовать одна строго закрепленная за вашим домом школа, обязанная зачислить вашего ребенка. Такой порядок необходимо прописать в законе. Кстати, это уже сделано в Южном округе Москвы.

Но, позвольте, ведь сегодня Закон «Об образовании» гласит: право на выбор образовательного учреждения — неотъемлемая часть конституционного принципа общедоступности образования для каждого россиянина (см. пп. 1 и 3 ст. 52). Более того, не вернемся ли мы к советскому прошлому, когда простые граждане имели право учиться в школе именно строго по месту жительства, а привилегированные — в элитных школах вроде знаменитой московской двадцатой, куда ходили дети партийной номенклатуры?

— Не доводите ситуацию с либеральными свободами до абсурда, — возражает Анатолий Пинский. — Допустим, суд обяжет всех директоров принимать всех желающих. Это создаст почву для еще большей коррупции и различных инцидентов.

А они действительно уже были. Скажем, в Петербурге и в некоторых других городах исполнительная власть дала указание записывать детей в школы в порядке «живой очереди» с 1 апреля. И что из этой инициативы вышло? Во дворах престижных школ родители дежурили всю ночь, жгли костры. В 9 часов утра брали штурмом кабинет директора. Дело дошло чуть ли не до рукоприкладства, когда директор заявил: «Классы, дорогие родители, уже сформированы, со времени "Ч" прошло полчаса...»

— В принципе любой порядок отбора учеников будет справедливым, — говорит Пинский, — даже лотерея, только чтобы условия ее были заранее известны. Можно отбирать детей по одаренности, по оплате, по аукциону. Мне, например, как директору, все равно.

— А если в классе окажутся одни троечники?

— Будем учить. В Америке же проводят лотереи. Лучше, конечно, чтобы, скажем, 20 мест в классе получили те, кто прошел конкурс, а пять оставшихся мест были распределены на любых заранее известных условиях.

— Кто должен их установить?

— Исполнительная власть, ведь Министерство образования не ведает школами, они находятся в муниципальном подчинении.

Что касается исхода предстоящего суда, то Пинский считает, что он вряд ли исправит ситуацию: ничего не решит, а возможность создания понятных правил игры прикроет. Скажем, могут запретить проводить конкурсы, что только загонит болезнь внутрь.

А вот адвоката истца Дмитрия Растимешина устроит практически любой вердикт: «Важен прецедент. Если нам будет отказано, обжалуем решение в Верховном суде. Я добиваюсь, чтобы было принято внятное положение о поступлении в лицеи, гимназии и классы с углубленным изучением отдельных предметов. Это должно быть соперничество детей, а не конкурс родительских кошельков. Комиссия, принимающая экзамены при поступлении в престижную школу, обязана быть независимой, как сейчас пытаются сделать с ЕГЭ. Условия конкурса надо объявить заранее, тогда результаты можно обжаловать».

NB!! Мосгорсуд отклонил иск о незаконности фактически конкурсного порядка зачисления детей в общеобразовательные учреждения. Самое главное, о чем мы не раз писали ранее, — суд четко определил, что «право гражданина на получение образования этого уровня (имеется в виду уровень общего образования. — *А.П.*), не означает права на получение его в данном конкретном общеобразовательном учреждении».

Верховный суд РФ решением от 11 июля 2003 г. не удовлетворил кассационную жалобу, оставив решение Мосгорсуда в силе. Это исключительно важный судебный прецедент, ясно показывающий, что организация того или иного отбора детей в школы (в том числе в старшие профильные классы) при условии, что ребенку предоставляется возможность получить образование данного уровня в ИНОМ общеобразовательном учреждении (а ответственность за предоставление такой возможности лежит НА УЧРЕДИТЕЛЕ) на данной территории, есть вещь вполне законосообразная.

копия

РЕШЕНИЕ ИМЕНЕМ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

30 апреля 2003 г.

Судебная коллегия по гражданским делам
Московского городского суда в составе:
председательствующего Емышевой В.А.,
с участием прокурора Мягких Н.П.,
при секретаре Тарасовой М.И.,

рассмотрев в открытом судебном заседании гражданское дело № 3-191/2003 по заявлению Растимешиной Т.В. о признании частично недействительными, противоречащими федеральному законодательству Закона г. Москвы от 20 июня 2001 г. № 25 «О развитии образования в г. Москве», распоряжения премьера правительства Москвы от 19 февраля 1996 г. № 151-РП «Об утверждении положений об общеобразовательных учреждениях — лицее в г. Москве, гимназии в г. Москве, школе с углубленным изучением отдельных предметов»,

УСТАНОВИЛА:

Заявитель Растимешина Т.В., проживающая в г. Москве, имеющая несовершеннолетнего ребенка 2 июля 1999 года рождения, обратилась в суд с заявлением о признании недействительными с момента принятия пп. 6, 7 ст. 6 Закона г. Москвы от 20 июня 2001 г. № 25 «О развитии образования в г. Москве» (с изменениями от 10 октября 2001 г.), пп. 3.3, 3.4, 3.5, 3.7, 3.14 Положения о лицее в г. Москве, пп. 2.3, 2.4, 2.6, 2.7 Положения о гимназии в г. Москве, абзаца 2 п. 3.5, пп. 3.4, 3.6, 3.7 Положения о средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов в г. Москве, утвержденных распоряжением премьера правительства Москвы от 19 февраля 1996 г. № 151-РП.

Свои требования Растимешина Т.В. обосновывает тем, что эти акты противоречат федеральному законодательству, нарушают право ее дочери на образование, т.к. ставят право на общедоступность

дошкольного и основного общего образования в зависимость от наличия или отсутствия свободных мест в образовательных учреждениях и организациях.

Представители Московской городской думы, правительства Москвы возражали против удовлетворения заявления, считая его необоснованным.

Судебная коллегия, выслушав объяснения сторон, заключение прокурора, полагавшего отказать в удовлетворении заявления, находит заявление необоснованным и не подлежащим удовлетворению по следующим основаниям.

В силу п. 1 ст. 251 ГПК РФ гражданин, организация, считающие, что принятым и опубликованным в установленном порядке нормативным правовым актом органа государственной власти, органа местного самоуправления или должностного лица нарушаются их права и свободы, гарантированные Конституцией Российской Федерации, законами и другими нормативными правовыми актами, а также прокурор в пределах своей компетенции вправе обратиться в суд с заявлением о признании этого акта противоречащим закону полностью или в части.

Пунктом 6 ст. 6 Закона г. Москвы от 20 июня 2001 г. № 25 «О развитии образования в г. Москве» (в редакции Закона г. Москвы от 10 октября 2001 г. № 46) предусмотрено, что родителям (законным представителям), проживающим на территории города Москвы, с учетом мнения детей предоставляется право выбора образовательного учреждения или организации для получения их детьми образования соответствующего уровня при условии наличия в учреждении или организации свободных мест.

Пунктом 7 ст. 6 Закона г. Москвы от 20 июня 2001 г. № 25 «О развитии образования в г. Москве» (в редакции Закона г. Москвы от 10 октября 2001 г. № 46) установлено, что при приеме детей в первые классы государственных образовательных учреждений любого типа и вида не допускается проведение испытаний (экзаменов, тестов, конкурсов), направленных на выявление уровня знаний ребенка по различным учебным дисциплинам и предметам.

В соответствии с п. 1 ст. 52 Закона РФ «Об образовании» родители (законные представители) несовершеннолетних детей **до** получения последними основного общего образования имеют

право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением.

Растимешина Т.В. считает, что обжалуемые нормы противоречат п. 2 ст. 43 Конституции РФ, п. 1 ст. 52 Закона РФ «Об образовании», гарантирующим общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях, так как ставят реализацию права в зависимость от наличия свободных мест в учреждениях образования и устанавливают конкурсный прием в общеобразовательные учреждения. На основании п. 6 ст. 6 оспариваемого закона ее дочь может быть лишена возможности реализовать свое право на получение образования в выбранном ею образовательном учреждении из-за отсутствия в нем свободных мест, а п. 7 ст. 6 ставит в зависимость право на общедоступность общего образования, так как не устанавливает императивного запрета на проведение испытаний (экзаменов, тестов, конкурсов) при приеме детей во все классы, кроме первого.

Таким образом, по мнению заявителя жалобы, устанавливается возможность конкурсного приема во второй и более поздние классы на обучение. Не устанавливая императивного запрета на конкурсный прием детей в иные, кроме первого, классы, данная норма фактически допускает проведение такового.

В соответствии с п. 3 ст. 3 Закона РФ «Об образовании» субъекты РФ в соответствии с их статусом и компетенцией могут принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования. Законы и иные нормативные акты субъектов РФ в области образования не могут ограничивать права физических и юридических лиц по сравнению с законодательством РФ в области образования.

Растимешина Т.В. не представила суду доказательств нарушения ее прав оспариваемыми нормами закона. Как видно из материалов дела, дочь заявительницы родилась 2 июля 1999 года. В соответствии с п. 2 ст. 19 Закона РФ «Об образовании» обучение ребенка по программе начального общего образования, в том числе в школе с углубленным изучением отдельных предметов, начинается *с достижения ребенком возраста 6 лет 6 месяцев* при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позже достижения им возраста 8 лет.

Поскольку дочь заявительницы не достигла в настоящий момент законодательно установленного возраста для получения начального общего образования, ее права не нарушены пп. 6, 7 ст. 6 Закона г. Москвы «О развитии образования в г. Москве».

Доводы Растимешиной Т.В. о том, что пп. 6, 7 ст. 6 Закона г. Москвы «О развитии образования в г. Москве» противоречат абзацу 2 п. 1 ст. 16 и п. 1 ст. 52 Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании», а также ч. 1 п. 46 Типового положения об общеобразовательном учреждении (утвержденного постановлением правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 196), также являются необоснованными по следующим основаниям.

Вопросы образования находятся в совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации (ст. 72 Конституции РФ).

Согласно п. 3 ст. 3 Закона РФ «Об образовании» субъекты Российской Федерации в соответствии с их статусом и компетенцией могут принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования.

Абзацем 2 п. 1 ст. 16 Закона РФ «Об образовании», п. 46 Типового положения об общеобразовательном учреждении установлено, что учредитель устанавливает порядок приема в государственные и муниципальные образовательные учреждения на ступени начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования, обеспечивающий прием всех граждан, которые проживают на данной территории и имеют право на получение образования соответствующего уровня.

Согласно п. 26 Типового положения об общеобразовательном учреждении наполняемость классов и групп продленного дня общеобразовательного учреждения устанавливается в количестве 25 обучающихся. При наличии необходимых условий и средств возможно комплектование классов и групп продленного дня с меньшей наполняемостью, которая определяется уставом обще-

образовательного учреждения. Количество классов в общеобразовательном учреждении определяется в зависимости от числа поданных заявлений граждан и условий, созданных для осуществления образовательного процесса, и с учетом санитарных норм и *контрольных нормативов, указанных в лицензии* (п. 25 Типового положения); не проживающим на данной территории *может быть отказано в приеме только по причине отсутствия свободных мест в учреждении* (абзац 2 п. 46 Типового положения).

Следовательно, п. 6 ст. 6 оспариваемого закона не противоречит федеральному законодательству. При этом право на общедоступность дошкольного, основного общего образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях, гарантированное Конституцией РФ, не нарушается.

Доводы Растимешиной Т.В. о том, что п. 7 ст. 6 оспариваемого закона противоречит Конституции РФ и Закону РФ «Об образовании», т.к. не устанавливает запрета на проведение испытаний (экзаменов, тестов, конкурсов) при приеме детей во все классы, кроме первого, и тем самым устанавливается возможность конкурсного приема во второй и более поздние классы на обучение, суд считает необоснованными.

Пункт 7 ст. 6 обжалуемого закона не регулирует порядок приема детей в последующие (кроме первого) классы и не противоречит вышеуказанным положениям федерального законодательства, поскольку прием осуществляется только в первые классы, а в остальные — перевод (уже принятых обучающихся) из нижестоящего класса этой же школы либо из аналогичного класса другой школы (п. 4 ст. 17, п. 17 ст. 50 Закона РФ «Об образовании»).

Согласно п. 51 Типового положения об общеобразовательном учреждении, утвержденного постановлением правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 196, обучающиеся, освоившие в полном объеме образовательную программу учебного года, переводятся в следующий класс. В следующий класс могут быть условно переведены обучающиеся, имеющие по итогам учебного года академическую задолженность по одному предмету.

Распоряжением премьера правительства Москвы от 19 февраля 1996 г. № 151-РП утверждены положения об общеобразовательных

учреждениях — лицее в г. Москве, гимназии в г. Москве, школе с углубленным изучением отдельных предметов.

Согласно п. 3.3 Положения о лицее в г. Москве при зачислении в лицей обращается внимание на рекомендации психологов, состояние здоровья детей и отсутствие медицинских противопоказаний к занятиям интенсивным интеллектуальным трудом на программном материале повышенного уровня. Аналогичное положение содержится в п. 2.3 Положения о гимназии в г. Москве (приложение № 2 к распоряжению премьера правительства Москвы от 19 февраля 1996 г. № 151-РП).

Согласно п. 3.4 Положения о средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов в г. Москве (Приложение № 3 к распоряжению премьера правительства Москвы от 19 февраля 1996 г. № 151-РП) с целью определения программы обучения, соответствующей уровню развития, способностям и здоровью ребенка, в школе допускается проведение тестирования, собеседования с детьми. Прием детей в первый класс на конкурсной основе не допускается.

Растимешина Т.В. считает, что п. 3.3 Положения о лицее в г. Москве, п. 2.3 Положения о гимназии в г. Москве, п. 3.4 Положения о средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов в г. Москве противоречат п. 3 ст. 5, п.1 ст. 16 Закона РФ «Об образовании», пп. 3, 4, абзацу 1 п. 46 Типового положения об общеобразовательном учреждении, так как ставят гарантированное безусловное право на прием в лицей, гимназию и общеобразовательную школу с углубленным изучением отдельных предметов в зависимость от рекомендаций психологов, состояния здоровья детей и от отсутствия медицинских противопоказаний к занятиям интенсивным интеллектуальным трудом на программном материале повышенного уровня, нарушают право на доступность образования.

Однако эти доводы заявительницы являются необоснованными.

Так, в соответствии со ст. 16 Закона РФ «Об образовании», п. 45 Типового положения об общеобразовательном учреждении, утвержденного постановлением Правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 196, порядок приема в общеобразовательное учреждение

в части, не урегулированной Законом РФ «Об образовании», определяется учредителем образовательного учреждения и закрепляется в уставе образовательного учреждения.

Аналогичные нормы содержатся в п. 3.1 Положения о лицее, п. 2.1 Положения о гимназии, п. 3.2 Положения о средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов.

Учредителями государственных образовательных учреждений г. Москвы выступают от имени правительства Москвы отраслевые органы исполнительной власти г. Москвы, осуществляющие исполнительно-распорядительные функции в сфере образования г. Москвы (ст. 19 Закона г. Москвы «О развитии образования в г. Москве»).

Пунктом 3.2 Положения о лицее предусмотрено, что прием в лицей осуществляется на общих основаниях. Пунктом 2.2 Положения о гимназии предусматривается, что прием заявлений в гимназию осуществляется от всех желающих из любых общеобразовательных учреждений. Пунктами 3.4, 3.5, 3.7 Положения о средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов установлен запрет на конкурсный прием обучающихся в первый класс, предусмотрена возможность дополнительного приема обучающихся в течение учебного года, а также возможность открытия дополнительных классов на втором и третьем этапах углубления.

Вместе с тем согласно ст. 51 Закона РФ «Об образовании», пп. 7, 10 Типового положения об общеобразовательном учреждении общеобразовательное учреждение *обеспечивает охрану здоровья* и создание благоприятных условий для разностороннего развития личности, несет *ответственность за адекватность применяемых форм, методов и средств организации образовательного процесса возрастным психофизиологическим особенностям, склонностям, способностям, интересам обучающихся, требованиям охраны их жизни и здоровья*.

Аналогичные нормы содержатся и в оспариваемых положениях (п. 1.7 Положения о лицее, п. 1.6 Положения о гимназии, п. 1.4 Положения о средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов).

Как пояснил суду представитель правительства Москвы, психолого-педагогическая диагностика обучающихся носит рекомендательный характер, проводится с целью определения индивидуальных особенностей и склонностей ребенка, его потенциальных возможностей в процессе обучения, оказания ему помощи в определении этих возможностей, исходя из способностей, интересов, состояния здоровья, для предупреждения возникновения явлений дезадаптации, определения возможных психологических причин нарушения личностного развития, обеспечения психологических условий для охраны здоровья и развития личности обучающегося, создания у него позитивной мотивации к обучению. Первоначальная диагностика осуществляется путем проведения собеседования на предмет выявления не только готовности к усвоению программ соответствующего уровня, но и индивидуальных физических и психологических особенностей и способности обучающегося к усвоению материала повышенной сложности, а также путем анализа медицинской карты на предмет оценки врачами-специалистами готовности ребенка к повышенной учебной нагрузке.

Последующая психологическая поддержка обучающихся осуществляется психологической службой лицея (п. 2.6 Положения), гимназии (п. 3.6 Положения).

Таким образом, п. 3.3 Положения о лицее, п. 2.3 Положения о гимназии не ставят право обучающихся на получение образования соответствующего уровня в зависимость от рекомендаций психологов, состояния здоровья и отсутствия медицинских противопоказаний к занятиям интенсивным интеллектуальным трудом на программном материале повышенного уровня, а направлены на возможность построения индивидуальной педагогической траектории каждого обучающегося в условиях предельно допустимых учебных нагрузок.

Пунктом 3.4 Положения об общеобразовательной школе с углубленным изучением ряда предметов предусмотрено проведение тестирования, собеседования с детьми с целью определения программы обучения, соответствующей уровню развития, способностям и здоровью ребенка, а также выявления первоначального интереса к тому или иному предмету углубления (при наличии нескольких направлений углубления). Это положение не противоречит разъяс-

нению, данному Министерством общего и профессионального образования РФ в письме от 19 июня 1998 г. № 06-51-138ин/ 4-06.

Доводы Растимешиной о том, что запрет на конкурсный прием лишь в первый класс средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов противоречит федеральному законодательству, являются несостоятельными, т.к. это положение полностью соответствует разъяснению Министерства образования РФ, данному в письме от 21 марта 2003 г. № 03-51-57ин/13-03.

В соответствии с п. 46 Типового положения об общеобразовательном учреждении учредитель устанавливает порядок приема на ступени начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, т. е. в 1-й, 5-й и 10-й (11-й) классы соответственно (п. 36 Типового положения). В остальной части порядок приема в образовательное учреждение регулируется его уставом.

Кроме того, понятие «прием» используется применительно к поступлению обучающегося на соответствующую ступень образования **впервые**. По отношению к поступлению ребенка во второй и последующие классы используется понятие «перевод» (п. 4 ст. 17 Закона РФ «Об образовании», п. 51 Типового положения об общеобразовательном учреждении). Порядок перевода обучающегося из одного образовательного учреждения в другое регулируется п. 19 ст. 50 Закона РФ «Об образовании» — при согласии образовательного учреждения и при условии положительной аттестации обучающегося.

Положением о лицее в г. Москве установлено:

— преимущественным правом при зачислении в лицей пользуются обучающиеся с высоким уровнем базовой подготовки по основным предметам, победители олимпиад, интеллектуальных марафонов, конкурсов и т.д. (п. 3.5);

— при наличии свободных мест приемная комиссия может принять решение о зачислении обучающихся в 8—11-е классы лицея. Приоритетным правом при зачислении пользуются обучающиеся, поступающие из других лицеев в связи с переменой места жительства (п. 3.7).

Положением о гимназии в г. Москве установлено:

— для комплектования гимназии создается специальная приемная комиссия, утверждаемая приказом директора. Комиссия организует свою деятельность в соответствии с Положением о приемной комиссии. Содержание и форма проведения отбора обучающихся индивидуально разрабатываются каждой гимназией (п. 2.4);

— при приеме в гимназию из общеобразовательных учреждений, с которыми гимназия заключила договор, могут учитываться результаты итоговой аттестации обучающихся, окончивших 4-й класс. По решению приемной комиссии эта категория обучающихся может освобождаться от собеседования при поступлении в гимназию (п. 2.6);.

— при наличии свободных мест приемная комиссия может принять решение о зачислении обучающихся в 6—10-е классы гимназии. Приоритетным правом при зачислении пользуются обучающиеся, переводящиеся из других гимназий в связи с переменой места жительства (п. 2.7).

Положением о средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов в г. Москве установлено:

— с целью определения программы обучения, соответствующей уровню развития, способностям и здоровью ребенка, в школе допускается проведение тестирования, собеседования с детьми. Прием детей в первый класс на конкурсной основе не допускается (п. 3.4);

— при наличии вакантных мест прием обучающихся может производиться дополнительно в течение учебного года во все классы. Преимущественным правом при зачислении в школу на вакантные места пользуются обучающиеся, поступающие в связи с переменой места жительства, и ранее обучавшиеся в общеобразовательных учреждениях данного вида (п. 3.5);

— зачисление обучающихся в школу из школ другого вида возможно при условии, что при собеседовании они обнаружат знания в объеме программы соответствующего класса общеобразовательного учреждения данного вида (п. 3.6);

— школа имеет право по согласованию с органом управления образованием открывать дополнительные классы на втором и третьем этапах углубления. Зачисление обучающихся во вновь открываемые классы производится с учетом итоговых отметок за предыдущий класс, на основании собеседования, при котором вы-

ясняется интерес к избранному предмету, учитывается участие во внеурочной работе по предмету, в кружках, факультативах, олимпиадах (п. 3.7).

По мнению заявителя, указанные нормы противоречат п. 1 ст. 15, ст. 18, пп. 1, 2 ст. 19, п. 1 ст. 43 Конституции РФ, п. 3 ст. 3, абзацу 2 п. 1 ст. 16, ст. 28, п. 1 ст. 52 Закона РФ «Об образовании», пп. 3, 4, абзацу 1 п. 46 Типового положения об общеобразовательном учреждении, так как ставят факт зачисления ребенка в образовательные учреждения в зависимость от наличия свободных мест в образовательных учреждениях, а также устанавливают преимущественные и (или) приоритетные права при зачислении в учреждения соответствующих типов и видов.

В соответствии с пп. 25, 26 Типового положения об общеобразовательном учреждении количество классов в общеобразовательном учреждении определяется в зависимости не только от числа поданных заявлений граждан, но и от условий, созданных для осуществления образовательного процесса, с учетом санитарных норм и контрольных нормативов, указанных в лицензии.

При этом наполняемость классов устанавливается в количестве 25 обучающихся.

В соответствии с п. 12 ст. 33 Закона РФ «Об образовании», п. 10 Положения о лицензировании образовательной деятельности, утвержденного постановлением Правительства РФ от 18 октября 2000 г. № 796, в лицензии на право образовательной деятельности указывается предельная численность обучающихся.

В соответствии с п.м14 ч. 2 ст. 32 Закона РФ «Об образовании» образовательное учреждение *формирует контингент обучающихся в пределах оговоренной лицензией квоты*.

В соответствии со ст. 34 Закона РФ «Об образовании», п. 14 Положения о лицензировании образовательной деятельности нарушение лицензионных требований и условий является основанием для приостановления действия лицензии образовательного учреждения и последующего ее аннулирования, что, в свою очередь, является основанием для ликвидации образовательного учреждения в соответствии с п. 4 ст. 34 Закона РФ «Об образовании», п. 2 ст. 61 Гражданского кодекса РФ.

Таким образом, «зависимость» возможности приема в образовательное учреждение от наличия свободных мест не **направлена** *на ограничение права* ребенка поступить в конкретное образовательное учреждение, а *объективно обусловлена контрольными нормативами, установленными лицензией*, и основана на нормах федерального законодательства.

В соответствии с п. 3 ст. 17 Закона РФ «Об образовании» общеобразовательные программы являются преемственными, т.е. каждая последующая базируется на предыдущей.

Таким образом, предусмотренное п. 2.6 Положения о гимназии преимущественное право на поступление обучающихся, окончивших начальные общеобразовательные учреждения, работающие по договору с гимназией, направлено на реализацию принципа преемственности реализуемых образовательных программ.

Аналогичная позиция отражена в методическом письме Министерства образования РФ от 25 марта 1994 г. № 35-М «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования».

Согласно п. 3.4 Положения о лицее в г. Москве для организации приема в лицей формируется приемная комиссия, утверждаемая директором лицея. В состав комиссии могут входить преподаватели высших учебных заведений, с которыми лицей сотрудничает. Комиссия организует свою деятельность в соответствии с Положением о приемной комиссии, разрабатываемым советом лицея или иным органом самоуправления образовательного учреждения и утвержденным директором лицея.

Пункт 3.4 Положения о лицее в г. Москве регламентирует порядок комплектования и деятельности приемной комиссии лицея и не регулирует непосредственно порядок приема в лицей, не противоречит федеральному закону и не нарушает прав заявительницы.

В соответствии с п. 3.14 Положения о лицее в г. Москве зачисление выпускников лицея в высшее учебное заведение определяется Порядком приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, утвержденным приказом Минобразования России от 24 февраля 1998 г. № 500, уставом высше-

го учебного заведения и договором между высшим учебным заведением и лицеем.

Доводы Растимешиной о том, что эта норма нарушает право на поступление в вуз детей, окончивших другие учебные заведения, суд считает необоснованными, т. к. эта норма является отсылочной и в настоящее время фактически не действует в связи с отменой приказа Министерства образования от 24 февраля 1998 г. № 500 и переходом на систему единого государственного экзамена (ЕГЭ).

В соответствии с п. 14 ч. 3 ст. 24 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» установление порядка приема граждан в государственные высшие учебные заведения находится в исключительной компетенции Российской Федерации в лице федерального органа управления образованием.

Таким образом, обсудив доводы заявления, суд пришел к выводу о том, что оспариваемые Растимешиной положения нормативных актов не противоречат федеральному закону, *поскольку право гражданина на получение образования этого уровня не означает права на получение его в данном конкретном общеобразовательном учреждении*.

В случае нарушения прав заявительницы необоснованным отказом в приеме ее дочери в общеобразовательное учреждение она вправе защищать свои права в ином порядке.

Для этого письмом Министерства образования от 7 июня 1994 г. № 58-М «О реализации прав детей при приеме в дошкольные и общеобразовательные учреждения» на государственные органы управления образованием возложено рассмотрение обращений родителей в случае конфликтной ситуации при приеме их детей в общеобразовательное учреждение, для чего в окружных управлениях образования созданы конфликтные комиссии, что является одной из государственных гарантий права любого ребенка на получение образования, поскольку четко определяет порядок защиты этого права в случае его нарушения.

Руководствуясь ст. 194, 199 ГПК РФ, судебная коллегия

РЕШИЛА:

В удовлетворении заявления Растимешиной Т.В. о признании частично недействительными, противоречащими федеральному

законодательству закона г. Москвы от 20 июня 2001 г. № 25 «О развитии образования в г. Москве», распоряжения премьера правительства Москвы от 19 февраля 1996 г. № 151-РП «Об утверждении положений об общеобразовательных учреждениях — лицее в г. Москве, гимназии в г. Москве, школе с углубленным изучением отдельных предметов» — отказать.

Решение может быть обжаловано в Верховный суд Российской Федерации в течение 10 дней.

В.А. ЕМЫШЕВА

Определением Верховного суда РФ от 11 июля 2003 г. решение Мосгорсуда оставлено без изменения, а кассационная жалоба — без удовлетворения.

Общественное участие в управлении школой: на пути к управляющим школьным советам[1]

1. Введение

Институт школьных советов в различных странах сейчас находится в состоянии динамичного развития, особенно с начала — середины 90-х годов XX в. Так, на общем совещании министров образования стран Европейского союза 23 октября 1995 в Люксембурге в центре обсуждения стоял вопрос об участии общественности в управлении школой как факторе повышения качества школьного образования. Разумеется, в каждой стране модели школьных советов строятся с учетом культурной и национальной специфики, однако общую тенденцию их развития можно усмотреть во все большем сдвиге «от консультирования и содействия к принятию решений»[2].

При всем многообразии форм школьных советов в национальных образовательных системах (советы, комитеты, комиссии, управляющие, попечительские, доверительные, содействующие, согласительные и т.д.), как правило, все они обладают двумя определяющими признаками. Во-первых, в них входят представители общественности — родители учеников, сотрудники (учителя) школы, члены местных сообществ. Во-вторых, школьные советы полномочны принимать решения, касающиеся деятельности школы, т. е. имеют управленческие полномочия.

[1] Статья для сборника, который готовился к изданию Комитетом Государственной думы по образованию и науке в конце 2003 года, но не был издан в связи с изменением состава комитета после выборов 2004 года.

[2] Советы и другие формы участия общественности в системах образования стран Европейского союза. Комиссия ЕС. Эвридика, 1996 (мы пользовались переводом с немецкоязычного издания. — *Составитель).*

Именно эти две ключевые особенности позволяют говорить о том, что школьные советы являются институтом общественного участия в управлении школой. Они являют собой собственно общественную составляющую в управлении — наряду с привычной административно-государственной, — или, применяя терминологию российского законодательства, обеспечивают реализацию нормы о демократическом, государственно-общественном характере управления образованием.

Это означает, что кардинальные изменения претерпевает сам институт школы. Этатистская (тотально государственническая) и административная модель школы в современном мире постепенно трансформируется в школу гражданского общества. Как заключает Франц-Рюдигер Ях (обзор его книги см. в сборнике), мы оказываемся свидетелями и участниками становления нового социально-образовательного феномена — гражданской школы.

2. Преодоление отчуждения

Аналогичные процессы идут, а в последние годы активизируются, и в России. Все активнее ведутся соответствующие разработки законодательного уровня, все чаще обсуждается вопрос о существенно более полной реализации идеи о государственно-общественном характере управления образованием.

Конечно, можно спросить — а в чем причины и смысл такой тенденции? Зачем нам реализовывать норму о том, что управление школой должно носить не только государственный, но и общественный характер? В чем смысл этой идеи? Ведь никто не говорит о введении общественной составляющей управления в армии, в больницах и поликлиниках или на госслужбе.

Дело в том, что в школе, где общественность (родительская, местная, деловая, культурная и проч.) не обладает управленческими полномочиями, происходит известное в мире явление постепенного отчуждения общества от школы. Общественность как бы чувствует: «мы ни в чем не полномочны», «здесь все решают без нас», и тогда она постепенно отворачивается от школы. Результаты известны — нет весомого экономического участия общественности в школьной жизни, падает общественная заинтересованность

в школе, растут экстернат и репетиторство (по сути, вымывание образования из стен школы). Школа постепенно становится закрытой для общества системой, она замыкается от общества, а общество отворачивается от нее — и это весьма негативный процесс. Единственный здесь путь, реализующийся в тех или иных формах практически во всех развитых странах, — это введение института общественного управления школой.

Начиная с возникшей много веков назад известной автономии университетов, с участия в школьном деле церковных общин и местных сообществ (коммун на Западе, земств в России), всегда в истории можно проследить важную линию общественной составляющей в управлении образованием.

Министр В.М. Филиппов совсем недавно подчеркнул:

> «Для России это дело не новое. У меня есть книга, датированная 1905 г., "Попечительские и управляющие советы школы", где прописаны их отличия, положения, нюансы. В начале прошлого века к созданию таких советов активно подключились меценаты и попечители. Резонанс в обществе был огромный. После 1917 г. идеология изменилась, и мнение общественности перестало быть ценностью. Программа была закрыта. Век спустя мы хотим возобновить общественное управление учебными заведениями»[3].

Действительно, вся линия была оборвана с возникновением тоталитарного строя в СССР. Показательно, что именно в самые последние годы его существования, на излете перестройки (1989 г.), когда становились очевидны грядущие кардинальные перемены в жизни страны, министр образования Г.А. Ягодин подписал приказ, вводящий широкое общественное участие в школьном управлении, а через три года, уже в другой стране, авторы Закона «Об образовании» попытались заложить в закон фундамент обеспечения общественного характера управления в образовании.

3. Закон и реальность

Российские тексты последнего десятилетия, посвященные общественному участию в управлении школой, обладают одним лю-

[3] Родительское собрание // Московские новости. № 11. 2003. 28 октября.

бопытным родовым признаком — практически все они начинаются с традиционной фигуры:

> «В соответствии с Федеральным законом “Об образовании” одним из принципов государственной политики в области образования является демократический, государственно-общественный характер управления образованием»[4].

Иногда сюда добавляется еще и пункт:

> «Управление государственными и муниципальными образовательными учреждениями строится на принципах единоначалия и самоуправления»[5].

Однако с сожалением приходится констатировать, что данные нормы Закона «Об образовании», особенно применительно к школе и системе общего образования, пока у нас разделили судьбу иных его принципиальных и безусловно прогрессивных деклараций, будь то про нормативное подушевое финансирование учреждений («из расчета на одного обучающегося/воспитанника»), про их автономию, налогообложение, про зарплату учителей («не ниже средней по промышленности»), про «10% ВВП» и т. д.: они просто не исполняются.

Управление школой по-прежнему строится в традиционном командно-административном стиле (за исключением очень небольшого числа школ, где элементы общественного участия инициативно введены в систему внутришкольного управления, как правило, за счет доброй воли и творческой активности «продвинутых» директоров). Естественная «предыстория» такого подхода вполне понятна: «На протяжении десятилетий сфера образования нашей страны представляла собой закрытую систему, влияние общественности на которую фактически не допускалось. Это определялось самой сущностью тоталитарного государства, полностью контролировавшего все сферы жизни общества»[6].

На уровне управленческих решений в 99% школ у нас директор либо учредитель и вышестоящие уровни государственного управ-

[4] Федеральный закон «Об образовании», ст. 2, п. 6.

[5] Там же, ст. 35, п. 2.

[6] Поздняков А.Н. Развитие государственно-общественных отношений как одно из важнейших направлений модернизации современного российского образования / Государственно-общественные отношения и взаимодействия в образовании. Сб. под ред. Н.В. Акинфиевой. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2002. С. 17.

ления по-прежнему задают все реально значимые параметры, определяющие жизнь и деятельность школы:

— содержание обучения;

— образовательные технологии, систему оценивания, организацию обучения и жизни ребят в школе в целом (режим, каникулы и т.д.);

— экономику школы (параметры бюджетного финансирования, организацию предпринимательской деятельности, систему расходов, зарплаты и проч.);

— кадры (директор школы, преподавательский и обслуживающий штат);

— все прочее за исключением, быть может, организации родительскими силами выпускных вечеров, субботников по уборке школьного двора и покраски стен в «пожарный» летний период подготовки к новому учебному году и т.п.

4. Гражданское бесправие в школе

Однако в условиях, когда в стране чрезвычайно динамично и по историческим меркам быстро происходит становление рыночной экономики, правового государства, гражданского сознания и общественной активности в самых разных сферах жизни, сохранение по сути советской управленческой парадигмы приводит ко все более явным негативным последствиям. В полной мере к ситуации в целом приложим вывод, сделанный экспертами Московской школы социальных и экономических наук: скорость трансформации общества существенно превысила скорость трансформации системы образования [7].

К этому надо добавить фоновое, но весьма существенное обстоятельство: несомненный рост общественного внимания и интереса к образованию, который обнаружился в течение последних нескольких лет в процессе и в результате прошедших широких

[7] См. материалы проекта: Разработка и реализация комплексного социологического мониторинга реализации хода модернизации управления образованием. М., Московская школа социальных и экономических наук Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, 2002.

дискуссий и начавшихся преобразований (дискуссии о двенадцатилетке, ЕГЭ, профильной школе, здоровье детей, зарплате учителей).

Автор данной статьи ведет форум «Родители и школа» на Российском общеобразовательном портале[8] и фиксирует, что большая часть обращений родителей сводится к описанию тех или иных негативных случаев, происшедших в конкретной школе, и жалобам на практически полную невозможность как-либо повлиять на ситуацию[9]. Это положение можно охарактеризовать как гражданское бесправие людей в школе, и оно постепенно все больше осознается в довольно широких слоях, приобретая формы либо подчеркнуто апатичного, либо, наоборот, агрессивного отношения части населения к школе.

Несомненно, подобное положение дел в целом нуждается в самых серьезных изменениях. Необходимо становление действительно «демократического, государственно-общественного характера управления» в школьном деле. А это, на наш взгляд, в первую очередь означает создание четких правовых и организационных условий, обеспечивающих включение в процессы принятия значимых для жизни школы решений различных новых субъектов — как правило, избираемых и не входящих в систему внутришкольной и вышестоящей линейной администрации.

5. Позиция власти

Обновление школы требует задействования самых разных ресурсов — содержательных, экономических и др. Тезис об общественной составляющей управления позволяет пустить в дело новый системный и, возможно, определяющий ресурс — изме-

[8] См.: http://www.school.edu.ru , подраздел http://www.school.edu.ru/boards.asp?tmpl=threads&ob_no=5991

[9] «Несправедливо, просто в отместку, поставили двойку», «на ребенка наорали», «всех заставили сдать деньги, а потом потратили неизвестно на что», «всех ребят заставили работать месяц летом», «ввели 6-дневку против мнения 90% родителей», «на уроке не пускают второклассников в туалет» и т. д., и т. п. — при полной невозможности для родителей повлиять на подобные решения и события (за исключением пресловутого «не нравится в нашей школе — ищите другую»).

нение системы управления. Дело в том, что ни новые стандарты содержания обучения сами по себе, ни новая система оценки качества (ЕГЭ), ни даже новые схемы бюджетного финансирования школы[10] не могут изменить сам господствующий тип школы, ее устроение в целом и ее уклад; это определяется именно способом управления.

Необходимость структурных изменений в деле реального включения общественной составляющей в управление школой к настоящему времени достаточно раскрыта в теоретических работах (одним из основных авторов в этой тематике следует считать В.И. Бочкарева)[11], а также осознана на высших уровнях законодательной и исполнительной образовательной власти[12].

---

[10] Здесь, например, следует отметить принятие важного Закона от 7 июля 2003 г. № 123-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части, касающейся финансирования общеобразовательных учреждений», согласно которому вводится прямая субвенция из регионального бюджета на финансирование зарплаты работников и текущих расходов школ, причем рассчитываемая на основе нормативного принципа.

[11] См., например: Бочкарев В.И. Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? // Педагогика. 2001. № 2.

[12] Именно *необходимость*. Что же касается путей и самих оснований ее реализации — пока у нас здесь имела место значительная неопределенность и просто путаница. Под «государственно-общественное управление» подверстывалось очень много несвязанных и разнородных идей и рецептов — и социальное партнерство, и общественное просветительство властей, и выстраивание параллельных со школой фондов и автономных некоммерческих организаций различных организационно-правовых форм, и попечительство в его многоразличных версиях и трактовках, и введение самых разных договорных отношений школы с родителями (от юридически ничтожных «договоров о сотрудничестве» до весьма экзотических «договоров простого товарищества» по 55-й главе ГК РФ), и расширение никого ни к чему не обязывающих родительских комитетов, и выборы директоров школ, и развитие самоуправляющихся ассоциаций учителей и директоров школ, и т.д., и т.п.

Можно вполне согласиться с красноярскими коллегами в том, что «практическая реализация заявленного законом принципа до сегодняшнего дня сдерживается, с одной стороны, разнообразием представлений и мнений о содержании данного принципа, с другой стороны, отсутствием в законодательстве РФ специальных юридических норм для организационно-правового оформления этого принципа в образовательной практике. Иначе говоря, ситуация сегодня такова, что люди, имеющие намерение создать что-то эффективное в этой сфере, еще не составили себе четких, оформленных представлений о целях и способах возможных инноваций в деле выстраивания государственно-общественного управления образованием. А тот, кто не выказывает инициативы в этом направлении, и не обязан выстраивать ничего “государственно-общественного”, обоснованно ссылаясь на отсутствие юридических норм и правил, а также прямых указаний и инструкций со стороны государственных органов управления образованием».

На наш взгляд, совершенно не случайно в течение 2002-го — первой половины 2003 г. министр В.М. Филиппов и председатель профильного комитета Госдумы А.В. Шишлов сделали ряд ясных и ответственных заявлений, в том числе и для средств массовой информации, по тому вопросу, что уже в 2003 г. будут предприняты конкретные *законодательные* шаги по усилению роли различных общественных советов в деле реального управления школой.

Приведем сравнительно недавние высказывания:

А.В. Шишлов: «Необходимо преодолеть существующее отчуждение школы от общества, чтобы вовлечь родителей, старшеклассников и общество в целом в управление учебным заведением. Единственный путь для этого — дать возможность всем участникам образовательного процесса принимать реальные решения, которые привязаны к школьной жизни, влиять на ситуацию. Для этого мы предлагаем создать систему управляющих школьных советов, в которые входили бы представители родителей, педагогического коллектива, школьников и местного сообщества, и дать им некоторые реальные полномочия по управлению школой. Они будут решать вопросы, начиная от организационных, — скажем, каков должен быть режим работы школы (пятидневка или шестидневка), сколько должны длиться перемены, нужна ли школьная форма, — и кончая содержательными вопросами, например, профили в старших классах, принятие школьного компонента образовательного стандарта, право голоса при назначении директора или при его увольнении, использование внебюджетных средств школы. <...>. Надо будет вносить изменения прежде всего в Федеральный закон “Об образовании”. Видимо, это будет дополнительная статья — об особенностях управления общеобразовательным учреждением, потому что сам общий принцип государственно-общественного управления в образовании уже заложен в этом законе. А кроме того, потребуется вносить изменения в Типовое положение об общеобразовательном учреждении»[13].

В.М. Филиппов: «Существует мнение, что сегодня, как никогда ранее, образованию необходимо реально придать государственно-общественный характер и что особая роль в этом должна быть отведена родителям. Это не мнение, а требование Закона

---

[13] Учительская газета. 2003. 17 июня.

"Об образовании", провозгласившего идеи демократизации школы. Другое дело, что реализовать в полной мере государственно-общественный характер управления в школе пока не удалось. Вузы здесь достигли лучших результатов. Они имеют большую автономию. Бюджет, распорядок жизни студентов, работы профессорско-преподавательского состава определяются уставом высшего учебного заведения, который утверждается ученым советом. Должность ректора — выборная. Иная ситуация в школе, в начальных и средних профессиональных учебных заведениях, где общественная составляющая управления выражена все-таки еще крайне слабо. Роль родителей здесь действительно важна. Но сегодня вопрос ставится шире: не только родители, но и местная власть, бывшие выпускники, работодатели, сообщество в целом могут получить больше полномочий, реально участвовать в управлении школы. Нужны детально разработанные законы, положения, которые есть во многих зарубежных странах. Предложения по внесению изменений и дополнений в Закон "Об образовании" на эту тему практически готовы. Они будут представлены в Госдуму осенью»[14].

«Управление школой должно носить государственно-общественный характер. Вот общественный компонент мы не используем полностью. Поэтому, чтобы формализовать понятие "общественное участие в школе", в ближайшее время будет разработан проект закона о государственно-общественном характере управления школой. Тогда при каждой школе в обязательном порядке возникнут управляющие советы, которые объединят бывших выпускников, представителей местных органов власти, местных работодателей, общественность. Главная их задача — помочь школе организовать достойный уклад жизни. К тому же управляющие советы займутся привлечением в школу внебюджетных средств»[15].

Именно на законодательной стороне дела сегодня не случайно делается особый акцент. Дело в том, что предшествующие нормы, относящиеся к общественному участию в управлении, носили необязательный, «благопожелательный» характер (как говорят

[14] Там же (выборочное цитирование из развернутого интервью В.М. Филиппова «Единоначалие — не значит самоуправство»).

[15] Филиппов В.М. Школой сможет порулить и общественность // Российская газета. 2003. 27 марта.

юристы, «не императивный, но факультативный»). Цитированные выше нормы Закона «Об образовании» (ст. 2 и 35), конечно, давали формальную возможность развертывания общественной управленческой составляющей, однако совершенно не случайно, что реализованы они не были. Последующие подзаконные акты, носящие во многом сходный характер, по сути воспроизводили этот подход и к качественно новому результату не приводили.

6. Смена парадигмы — смена языка

Проиллюстрируем сказанное в последнем абзаце предыдущего раздела на примере.

Так, в письме Минобразования[16] 2001 г. отмечалось:

«Органы управления образованием и руководители образовательных учреждений в своей деятельности не всегда используют эффективные формы самоуправления общеобразовательных учреждений. Во многих общеобразовательных учреждениях руководители не создают благоприятных условий для функционирования общественных советов из педагогических работников, обучающихся, их родителей (законных представителей), противодействуют наделению их реальными полномочиями, а иногда препятствуют их созданию. Это сковывает инициативу и творчество обучающихся и их родителей, педагогов по совершенствованию условий образовательного процесса, повышению его эффективности, затрудняет формирование социальной активности обучающихся».

Бесспорно, что все так и есть. Однако затем в письме значится:

«Причинами такого положения являются низкий профессиональный уровень отдельных руководителей образовательных учреждений по вопросам демократизации внутришкольного управления, отстраненность органов управления образованием от изучения государственно-общественного управления общеобразовательными учреждениями, отсутствие на местах научно обоснованных рекомендаций и информации по данной проблеме».

На наш взгляд, это тоже верно — и низкий профессиональный уровень «отдельных» директоров, и отсутствие научно обоснованных рекомендаций, и т.п. Однако это — не главное. Главное же

[16] Письмо от 3 августа 2001 г. № 22-06-1024.

состоит в кардинальной недостаточности законодательной базы, в том, что существующая законодательная база позволяет идти делам в этой сфере именно таким образом. И потому это не изменить одними научно обоснованными рекомендациями. Завершалось цитируемое письмо следующим:

> «Учитывая социальную значимость демократизации управления образовательными учреждениями, Минобразование России рекомендует органам управления образованием субъектов Российской Федерации:
>
> — принять необходимые меры по выполнению законодательства Российской Федерации в области образования, уделив особое внимание государственно-общественному характеру управления общеобразовательными учреждениями, обеспечению оптимального сочетания единоначалия и самоуправления;
>
> — изучать и предлагать на обсуждение вопросы по развитию государственно-общественного управления общеобразовательными учреждениями на августовских педагогических совещаниях, коллегиях и советах органов управления образованием, заседаниях педагогических советов, научно-методических и координационных советах, советах руководителей общеобразовательных учреждений».

Неудивительно, что подобный подход и сам такой язык, дискурс «не срабатывают». В реальности ничего в массовой школе после данного письма не произошло. Да и не могло произойти.

7. Совет школы и попечительский совет

В настоящий момент практически важным является наметить стратегию и тактику конкретных шагов по реализации приведенных установок исполнительной и законодательной власти. Для решения этих задач имеется уже очень многообразный опыт, как зарубежный, так и отечественный.

При этом следует трезво отдавать себе отчет в том, что использование отечественного опыта оказывается вещью не совсем простой, этот опыт вряд ли можно считать «готовым», сложившимся, однородным. Конечно, у нас уже возникла некоторая традиция участия различных общественных органов в управлении общеобразовательными учреждениями. Но, во-первых, пока еще очень велика пестрота и гетерогенность имеющихся форм; во-вторых,

именно главная задача — придание этим органам не содействующих и консультативных, но реальных управленческих (властных) полномочий — пока еще далека от ясного практического решения.

Общественные органы и структуры, принимающие сегодня реальное участие в делах школы, в первом приближении анализа можно разделить на две основные категории:

— *советы школы* (школьные советы, управляющие советы, советы общеобразовательного учреждения[17] и т. п. как внутренние органы самоуправления школы, компетенция которых определяется уставом школы);

— *попечительские советы* (как внешнее по отношению к школе, самостоятельное юридическое лицо, создающееся обычно в виде некоммерческой организации — автономной некоммерческой организации, фонда, некоммерческого партнерства и др.).

В вопросе о попечительских советах следует отметить одну понятийно-юридическую тонкость, связанную с тем, что в законодательстве в качестве основного используется понятие «орган самоуправления» (образовательного учреждения). На практике же попечительские советы школ сегодня чаще создаются как внешние самостоятельные организации, как советы при школах. Связка подобного совета со «своей» школой определяется, по идее, из его устава и названия («попечительский совет школы № XXX»).

В этом случае, однако, он, строго говоря, не может рассматриваться как орган самоуправления школы и, более того, как орган управления ею[18]. Скажем, он очевидным образом отличается от та-

---

[17] Мы не обсуждаем здесь такие органы, как педагогический совет или родительский комитет, поскольку по традиции они имеют только совещательные или вспомогательные функции, но никак не собственно управленческие.

[18] Конечно, у нас имеются сторонники попечительских советов, создаваемых в форме самостоятельного, обособленного от школы юридического лица, настаивающие на том, что подобные советы могут иметь не только функции благотворения («нашел деньги — дал их школе — проверил целевой характер расходования»), но и собственно управления. Однако роковым вопросом для подобной позиции оказывается следующий: как негосударственное (и «немуниципальное», т.е. не входящее в систему публично-правовых образований) юридическое лицо, находящееся в 100%-й частной собственности, может приобрести права *управления* по отношению к государственной (муниципальной) школе — организации, находящейся в 100%-й государственной (муниципальной) собственности? Слабая теоретическая

кого органа самоуправления в вузе, как ученый совет, который вряд ли можно себе помыслить зарегистрированным в форме самостоятельной некоммерческой организации. Конечно, и внутришкольный орган самоуправления в ряде случаев на практике получил название попечительского совета, однако это не более чем название. Таковое именование, впрочем, вполне правомерно с точки зрения Закона «Об образовании» и федеральных нормативных актов о попечительских советах[19], однако оно в малой мере отвечает, во-первых, смысловой сути «попечения», «благотворения» и, во-вторых, складывающейся практике регистрации попечительских советов как обособленных юридических лиц.

Повторим, что применительно к задачам усиления общественного начала в управлении школой и в системе общего образования главным, с нашей точки зрения, сегодня является вопрос не столько о совещательных или благотворительных функциях подобных органов — они уже реализуются на практике, — сколько о придании им реальных управленческих функций (предметы ведения и властные полномочия).

В этой связи можно кратко обобщить особенности двух обозначенных выше принципиальных форм участия в делах школы — внутришкольной и внешней, то есть школьного совета и попечительского совета.

Школьный совет (управляющий совет; также в настоящее время распространяется термин «совет общеобразовательного учреждения») не является самостоятельным юридическим лицом, представляет собой уставной орган школы. Конкретные управленческие полномочия регламентируются уставом школы, который, однако, составляется на основе Типового положения, и именно эта особенность позволяет через федеральный уровень регулирования выйти непосредственно на необходимые нововведения в муниципальной школе. Одна из возможных проблем: в ситуации перевода счетов школ в казначейство может значительно пострадать гибкость и оперативность в работе с внебюджетными деньгами.

Попечительский совет. Правовая форма четко не определена (по ширящейся практике является самостоятельным юридическим лицом). Предполагаемое преимущество — возможность гибкой и независимой от органов казначейства и органов управления образованием финансовой деятельности. По существу, является вспомогательной и благотворительной структурой, ибо неясно, как внешняя по отношению к школе негосударственная организация может приобретать в школе реальные управленческие функции.

8. Многоуровневость общественного участия в управлении школой

Наше кардинальное предложение в вопросе различения природы и функций внутренних (школьных) и внешних (попечительских) советов вытекает из идеи многоуровневости управления в системе общего образования. Имеются минимум 4 ясно членимых уровня управления в общем образовании:

1) федеральный;
2) региональный;
3) муниципальный;
4) школьный.

На каждом из этих уровней управления возможно то или иное общественное участие, на каждом из них свои конкретные формы должен найти принцип государственно-общественного характера управления.

Мы предлагаем для школьного уровня иметь в качестве базового понятие «совет общеобразовательного учреждения». Для муниципального и регионального — понятие «попечительский совет» (что, кстати, все больше отвечает практике на местах — возникновению попечительских советов по образованию того или иного города, области, при мэре, вице-губернаторе и проч.). Для федерального уровня вопрос пока, видимо, следует оставить открытым

надежда возможна в следующем ответе: «посредством того, что учредитель, т. е. орган местного самоуправления, передаст ей, т. е. частной некоммерческой организации, часть полномочий учредителя по управлению школой». Однако сторонники подобного подхода пока не сумели нам предложить, даже теоретически, *ни одного* внятного правового механизма подобного отчуждения полномочий.

[19] Президентский указ и постановление Правительства о попечительских советах.

(нет достаточного опыта и необходимой степени концептуальной ясности), однако на будущее этот вопрос также может оказаться важным и перспективным[20].

В данной работе мы ограничимся в основном уровнем учебного заведения (школьный уровень) и соответственно проблематикой совета общеобразовательного учреждения. Представляется, что, несмотря на известную «скромность» подхода (избран школьный, то есть «нижний» уровень управления), именно здесь лежит узловое звено модернизации управления — на уровне конкретной организации, школы, основной «клеточки» образовательной системы.

9. Структура и формат законопроектных предложений

Планируя содержание законодательных изменений в контексте усиления общественного участия в управлении школой, необходимо соотносить их с базовыми принципами построения новых школьных советов как советов, наделяемых собственно управленческими полномочиями. Последние должны, на наш взгляд, соотноситься с правоспособностью принятия (и/или официального согласования) решений:

— по экономической деятельности школы;

— по организации учебного процесса, режима и уклада жизни школы;

— по решению некоторых педагогических и кадровых вопросов.

Кроме того, необходимым является формулирование четких положений о составе совета и порядке его формирования.

Очевидно, что вся система разрабатываемых норм распределится по различным уровням нормативных правовых актов, среди которых можно выделить следующие:

— федеральный закон («Об образовании» плюс, возможно, поправки в иные федеральные законы);

[20] Так, в ФРГ Федеральная конференция родителей школьников есть вполне внятный и влиятельный орган общественного соуправления в образовании.

— изменения в Типовое положение об общеобразовательном учреждении (принимается постановлением Правительства РФ);

— примерное положение о совете общеобразовательного учреждения (принимается Министерством образования РФ).

Именно эта работа сейчас активно ведется. Хотя, конечно, вся система необходимых норм пока разработана не в окончательном виде и будет еще нуждаться в серьезных профессиональных и общественных обсуждениях. Важно, что в обсуждение данной проблематики постепенно стали включаться центральные, региональные и сетевые СМИ[21].

В процессе этих дискуссий нам удается, с одной стороны, внести в разработки достаточно важные дополнения и коррективы; с другой стороны, становится все более ясно, какие вещи критически воспринимаются господствующим у нас ныне типом сознания. Наиболее острые возражения (к слову сказать, не разделенные руководством исполнительной и законодательной ветвей власти в области образования) касались пункта об *обязательности* создания советов общеобразовательных учреждений с обозначенным выше кругом полномочий, т. е. фактически управляющих советов.

[21] Вот характерный отклик из саратовских СМИ: «В школах могут появиться советы, которые ограничат власть директоров. В Министерстве образования обсуждался вопрос о грядущих изменениях в федеральном законе об общеобразовательной школе, предусматривающих создание общественных советов. На реализацию проекта его инициаторы просят "временной лаг в 3 года". Новый совет школы — предположительно около 20 человек — будет состоять из трех частей. Половину мест в нем займут родители учащихся, четверть достанется педагогам. На оставшиеся вакансии пригласят учредителей в лице представителей местных роно и выпускников прошлых лет, а также спонсоров. Возможно, будут выделены два места лучшим представителям старших классов. При этом директор, а возможно, и завуч школы не смогут занимать пост председателя совета. Более того, кандидатуру директора теперь будут назначать учредители и совет, а обсуждать возможных претендентов на роль главы учебного заведения получат право все члены новой структуры. Орган самоуправления школы сможет даже снять с занимаемой должности уже действующего директора школы. Члены новой структуры смогут коллегиально вносить дополнения в устав школы и решать, кого из уже учащихся исключить. Они также будут определять, имеет ли смысл сдавать часть здания школы в аренду, издавать приказы в отношении педагогов о поощрении или взыскании, составлять график работы школы и устанавливать сроки каникул. Даже право ввести в школе положения о дополнительных платных услугах будет предоставлено коллегии лучших представителей родителей, учредителей и учителей. «СаратовБизнесКонсалтинг». 2003. 10 июня (www.sarbc.ru)

Если кратко обобщить подобные возражения, то они сводились к формуле «Нужно не обязывать, а давать возможность». Или еще: «Если всех обязать, то в 90% школ такие советы останутся формальностью, по-прежнему все будет решать директор».

Против таких суждений, внешне весьма либеральных и «вариативных», трудно возражать. Однако приходится. Ибо, во-первых, все подобные возможности уже заложены в действующий закон, однако факт состоит в том, что они «почему-то» никак не реализуются, а управление школой остается административно-авторитарным. Во-вторых, никого ведь не смущает, что в целом ряде организационно-правовых форм (от фондов в секторе автономных некоммерческих организаций до акционерных обществ в коммерческом секторе) законом предусмотрены различные наблюдательные советы, общие собрания, советы директоров и тому подобные структуры, обладающие законом же предусмотренными управленческими полномочиями. Пусть в ряде случаев эти органы остаются формальностью, пусть они всего лишь раз в год «проштамповывают» решения директора или президента фирмы. Однако обязательная форма нормативно предусмотрена, она имеется де-юре, и постепенно она начинает все больше работать, т. е. начинать осознавать и реализовывать свои законные права де-факто.

10. Баланс государственного и общественного контроля

Очевидна связь идеи роста общественной составляющей в управлении с ростом автономии школы (определенной опять же законом). На наш взгляд, чаемое многими снижение административно-чиновничьего присутствия и контроля в школе возможно и оправданно только при условии становления — как бы «навстречу» — не менее весомого и эффективного, хотя и иного по роду, общественного присутствия и контроля.

По существу, мы не открываем здесь ничего кардинально нового. Аналогичные тенденции наблюдаются и в странах Европы, в США, и практически во всех национальных образовательных системах в мире.

> «В США образовательная система была перестроена следующим образом: руководители школ получили широкие полномочия, позволявшие им определять практически все аспекты деятельности возглавляемых учреждений; контроль же над руководителями и влияние на политику школ заинтересованные стороны должны были осуществлять через институт управления школами (School Governance). Для этого была разработана и принята соответствующая законодательная база, и в школах были образованы советы школ. Аналогичная идея была реализована в Англии, но с существенным отличием — здесь государство, стимулируя создание управляющих школьных советов, в значительно меньшей мере “устранилось” из системы школьного образования, оставив за собой функцию контроля и фасилитации изменений»[22].

Представляется, что в реальной сегодняшней образовательной ситуации нашей страны именно английский путь — довольно активного присутствия государства, но именно в качестве фасилитирующего субъекта — более приемлем, чем американский.

11. Спрос и эффективность: гражданский механизм

Можно быть уверенным, среди прочего, что в перспективе предполагаемые изменения в структуре управления дадут системный позитивный эффект в экономическом состоянии школы и собственно в структуре, содержании и *результативности* школьного образования, в том числе его гражданско-воспитательного аспекта. Последнее особенно принципиально. Ширящееся общественное участие в управлении школой, с одной стороны, есть «цель в себе», ибо любой рост начал самоуправления и снижение уровня отчуждения в большой общественной системе есть благо само по себе. Но, с другой стороны, это есть и *средство* — средство повышения эффективности школьного образования. Образовательные системы в самых разных странах мира приходят к пониманию необходимости значительного расширения общественного (в первую очередь родительского) участия в управлении школами

[22] Cooper Bruce S. Local school reform in Great Britain and the United States: Points of comparison — points of departure // Educational Review. 1990. Vol. 42. Issue 2.

вовсе не от хорошей жизни, а от растущего понимания неэффективности той школьной системы, которая построена на безраздельном государственно-дирижистском принципе.

Один из самых выразительных примеров дают США. Дэвид Бергланд пишет, что «за последние три десятилетия (1970—90-е годы) стоимость содержания правительственных школ возросла в среднем по стране почти на 1000%! В то же время упало относительное число записавшихся в школы, уменьшилась численность классов, снизилась ученическая посещаемость, падает обученность по традиционным предметам, а насилие и употребление наркотиков возросли. Сегодня почти каждый четвертый молодой человек, окончивший high school или исключенный из нее, функционально неграмотен. Все большее число взрослых признают, что не умеют читать или писать. Колледжи и университеты обнаруживают, что вновь поступившие нуждаются в дополнительной подготовке в чтении, письме и умении рассуждать. Очевидно, что выбрасывать больше налоговых долларов на финансирование этой отжившей системы бессмысленно. Больше всего страдают дети малоимущих и представителей меньшинств. Элементарная грамотность в школах гетто не превышает 40%. Средняя по стране стоимость ученика public school приближается к 6000 долларов в год[23]. В частных школах затраты на ученика составляют в среднем около половины этой суммы, но частные школы дают лучшее образование. В публичных школах правонарушений, связанных с насилием и наркотиками, существенно больше, чем в частных, где этих проблем практически не существует. Как всегда в монопольном бизнесе, государственные школы ужасно неэффективны и дороги, и не особенно интересуются пожеланиями или состоянием потребителей».

В этом смысле рост общественных возможностей управления школой должен как раз обеспечить столь необходимую обратную связь от потребителя образовательных услуг (т. е. от семьи ребенка и его законных представителей, а также от более отдаленного и опосредованного потребителя этих услуг: местного сообщества, экономики и проч.) к поставщику образовательных услуг — учителям школы и ее администрации. Система же линейно-иерархическая и без обратной связи не только субъективно «несимпатична», но и просто неэффективна.

[23] К первому десятилетию XXI в. она составила около $7000; для сравнения: в России порядка $200, т.е. в 30–40 раз меньше.

И поэтому не случайны, с одной стороны, явные тенденции изменения структуры управления публичными школами в странах ЕС и в США, Канаде, Южной Америке (ср. с вышеприведенной цитатой из Брюса Купера) и, с другой стороны, принципиальный тезис принятой на Госсовете РФ и затем одобренной российским Правительством Концепции модернизации образования: «Система образования должна быть ориентирована не только на задания со стороны государства, но и на постоянно возрастающий общественный спрос, на конкретные интересы семей, местных сообществ, предприятий»[24]. В сущности, весь изложенный в данной статье подход можно рассматривать в качестве одного из ключевых механизмов реализации этого тезиса — в качестве механизма, способного обеспечить реальное влияние спроса на предложение.

Наконец, перед нами нередко выдвигали такой серьезный контраргумент: «Вы сами выступаете за становление в системе образования начал гражданского общества, а предлагаете конкретные шаги, адресованные в первую очередь к законодательной и исполнительной государственной власти». Это сложный вопрос, и мы можем ответить словами Ральфа Дарендорфа — «Если США или Швейцария с самого своего начала были гражданским обществом и лишь затем государством, то постсоциалистические страны вынуждены создавать гражданское общество, уже имея в наличии государство, подчас авторитарное, и фактически здесь граждане должны то и дело прибегать к услугам той власти, с монополией которой им предстоит покончить», — и Эдмунда Берка: «Гражданское общество создается на благо человека, но термин “создается” надо понимать с большой долей условности».

Гражданское общество конечно же имеет своей почвой и основой не те или иные законы или институциональные нововведения, проводимые властью, но традиции, обычаи, естественные ценности людей и т.п. Однако Роберт Патмен, исследователь ре-

[24] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002. С. 18.

гиональных реформ в Италии, эмпирически доказал, что «трансформации институтов способны изменить политическую практику и традиции»[25]. Появление новых институтов отражается на изменении ценностей, на механизмах смены власти, на выработке совершенно новых стратегий. Государственные реформы способны породить структуры, которые как в самом правительстве, так и за рамками его будут наращивать давление в поддержку децентрализации. Таким образом, формальные изменения могут породить изменения неформальные, касающиеся, в том числе, и системы ценностных отношений.

12. Школьные советы в странах ЕС

Рассмотрим в обзорном порядке положение со школьными советами в странах Европейского союза. В подавляющем большинстве стран ЕС[26] в школах созданы различные органы (советы, комитеты, форумы, комиссии; далее — советы), с помощью которых учителя, родители, ученики и местные органы управления образованием могут принимать участие в управлении школой. Однако их задачи и полномочия существенно различаются. Принципиально можно выделить среди этих органов три категории.

А. Органы с совещательной функцией (помогающие директору школы)

Области деятельности этой категории органов в разных странах существенно варьируют. В одних случаях у таких советов есть полномочия только вносить предложения или высказывать мнение (например, в государственных школах фламандской общины в Бельгии, а также в Голландии и Норвегии).

[25] Патмен Р. Чтобы демократия сработала: гражданские традиции в современной Италии. М., 2000.

[26] Изложено по: Советы и другие формы участия общественности в системах образования стран Европейского союза (*Beitraege und andere Formen der Mitwirkung in der Bildungssystemen der Europaeischen Union*). Эвридика: Информационная сеть систем образования в Европе (*Eurydike: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa*). 1996. (пер. с нем. В. Загвоздкина).

В других странах советы помимо этого имеют возможность принимать участие во внепрограммной активности (внешкольных мероприятиях), они способствуют педагогическим инициативам и образовательным мероприятиям (образовательные советы в Люксембурге).

Так, в Германии школьная конференция занимается различными аспектами школьной жизни и преподавания (программы, распределение помещений, школьные мероприятия, меры предосторожности); кроме этого она занимается такими общими вопросами, как нормирование домашних заданий или проведение школьных экспериментов.

В Австрии школьный форум (младшая школа) и комиссия школьного сообщества (средняя школа) в рамках общей тенденции усиления школьной автономии имеют также право голоса в принятии решений по вопросам, которые относятся к программе школы, численности классов и расходованию финансовых средств.

В Шотландии советы по школьному управлению с 1988 г. в возрастающей степени участвуют в решении административных задач в региональных органах управления образованием.

В. Органы с определенными полномочиями в принятии решений, которые вместе с руководителем школы отвечают за текущую работу школы

Также и эти органы в разных странах — членах ЕС имеют весьма различные функции.

В Греции конференция учителей отвечает за организацию (порядок) работы школы, а также за обеспечение регулярных контактов между учителями и родителями.

Во Франции управляющий совет организует работу школы на средней и старшей ступенях и принимает программу школы.

В Италии советы по младшей школе и советы по средней и старшей школе решают финансовые вопросы, вопросы организации и планирования школьной жизни.

В Дании школьная конференция отвечает за порядок работы школы. Кроме этого, задача школьной конференции — разработ-

ка программы школы и ее подача на утверждение муниципальному совету.

В Испании Consejo eskolar del centro инспектирует школу и управляет школьной жизнью. Он обеспечивает активное участие всей школьной общины в решении вопросов организации обучения и выбирает руководителя школы.

В Португалии действующий на уровне школы Concelho de Eskola выбирает и назначает руководителя школы, инспектирует работу школы и утверждает многочисленные документы, подготавливаемые педагогической конференцией (педагогическим советом) школы.

С. Общественные органы с полномочиями школьного управления

В Ирландии школьные управляющие советы (Boards of management) действуют в качестве органа — посредника между школой и министерством. Они отвечают за управление школой и в особенности за прием на работу учителей и иных сотрудников.

В задачи Governing bodies (Англия, Уэльс) и Boards of governors (Северная Ирландия) входят определение направления работы и задач школы, а также управление ресурсами и кадрами (в том числе и приемом на работу). В этих случаях можно говорить о подлинных органах самоуправления.

В Швеции многие муниципальные органы управления учредили или предложили учредить некий род советов, с помощью которых должно быть обеспечено участие родителей в управлении. Задачи уже учрежденных советов варьируют в разных коммунах. Самая частая форма участия родителей — родительский совет.

В Финляндии школы учреждают управляющие советы, которые главным образом заботятся о поддержании сотрудничества между родительским домом и школой.

Описанные здесь органы отличаются друг от друга и в плане состава: в то время как родители представлены во всех органах, представители местных органов управления образованием приглашаются не всегда. В Греции, Испании, Франции и Португалии, т.е. в странах с централистским характером школьного управления, а также в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии в советах представлены как родители, так и работники управления.

Численное соотношение учителей и родителей (или родителей и учеников) также значительно варьирует. В некоторых государствах учителя в большинстве (Италия и Португалия); чаще встречается паритетность (Германия, Испания, Франция, Люксембург, Нидерланды и Австрия). В некоторых странах в школьных советах больше родителей, чем учителей (Дания, Ирландия, в младшей школе, и Шотландия — в самоуправляемых школах). В Швеции состав советов различается в зависимости от коммуны (муниципалитета).

Перед лицом того факта, что в настоящее время все более интенсивным становится обсуждение вопросов распределения полномочий в принятии решений между различными уровнями и органами управления в образовании, следует указать на то, что органы школьного самоуправления — как по составу, так и по функциям — устроены очень различно. Широта полномочий и значение этих органов от страны к стране сильно варьируют.

Ниже в табличной форме дадим сводные данные по отдельным странам.

ГЕРМАНИЯ

В школах начальной ступени (не во всех федеральных землях) и средней ступени организуются коллективные органы, принимающие на себя, как правило, консультативную функцию.

Орган	SCHULKONFERENZ, SCHULGEMEINDE, SCHULFORUM, SCHULAUSSCHUSS (школьная конференция, школьное сообщество, школьный форум, школьная комиссия)		
Председательство Состав	Директор школы Паритетный состав: 1/3, 1/3, 1/3 или 1/2, 1/4, 1/4 Члены представляют следующие группы:		
	Учителя	Родители	Ученики
Функции / полномочия	Такие школьные сотрудничающие органы занимаются различными аспектами школьной жизни и процесса обучения (школьный и хозяйственный распорядок, организация уроков и перемен, распределение помещений, меры охраны школьников, а также проведение школьных мероприятий) и обсуждают общие вопросы педаго-		

	гики и организации обучения (пригодность школьных учебников, обоснование классной и домашней работы, критерии оценок). Частично возможно участие их в принятии взаимосвязанных с этими сферами деятельности решений, среди которых проведение школьных экспериментов. В отдельных федеральных землях эти органы разрабатывают, одобряют или отклоняют состав и деление школы, перевод школы в другое место или слияние с другой школой, а также проведение строительных работ, обеспечение оборудованием и снабжение школы. В некоторых землях этим органам придана также функция назначения руководителя школы.

ДАНИЯ

Орган	Skolebestyrelse (школьная конференция) В народной школе		
Председательство Состав	Председатель является выборным членом школьной конференции. Представители следующих партнеров в области образования:		
	Персонал (2)	Родители (от 5 до 7)	Учащиеся (для школ минимум с пятью уровнями обучения) (2)
Функции / полномочия	Школьная конференция выполняет функции соответственно основным задачам и условиям, поставленным перед ней советом общины. Она определяет основные условия различных аспектов деятельности школы, среди которых: организация учебного процесса, количество учебных часов, список предметов по выбору, организация учебного процесса в отдельных классах, распределение обязанностей среди учителей и совместная работа школы и семьи. Она вырабатывает предложения по учебным планам и представляет их в совет общины. Кроме того, она принимает школьный бюджет и утверждает использование различных учебных средств.		

Орган	Skolebestyrelse (школьная конференция) В полных общеобразовательных средних школах			
Председательство Состав	Председатель избирается из членов конференции. Представители следующих партнеров в области образования:			
	Преподавательский состав	Окружной совет	Общинный совет	Родители и ученики
Функции/ полномочия	Школьная конференция определяет, основываясь на предложениях школьного руководства, количество принимаемых в школу учащихся, перечень изучаемых предметов, сроки каникул и бюджет школы.			

НИДЕРЛАНДЫ

Орган	MEDEZEGGENSCHAPSRAAD (согласительный совет)	
Председательство Состав	Член совета Количество членов зависит от величины школы: не более 250 учеников — максимум 6 членов совета; 250—750 учеников — 10 членов совета; 750—1250 учеников — 14 членов совета; более 1250 учеников — 18 членов совета) Учредители не представлены	
	Учительский персонал составляет половину членов совета	Другая половина состоит из представителей родителей (не в средних профессиональных школах и высших школах) и/или учащихся (старше 13 лет)
Функции / полномочия	Согласительный совет обладает совершенно определенными общими полномочиями, а также правом консультирования, правом участия в совместных решениях, правом выносить предложения перед учредителем школы. Минимум дважды в год учредитель должен предоставлять возможность согласительному совету обсудить с ним общие школьные вопросы.	

НОРВЕГИЯ

Орган	SAMARBEIDSUTVALG (координационная комиссия) уровень обязательной школы
Председательство Состав	Председатель назначается членами комиссии. В каждом учебном году созывается новая комиссия, которая состоит из:

	Представители персонала (2 учителя и 1 представитель непедагогического персонала) — 3	Представители рабочей комиссии родительского совета — 2	Представители совета учащихся — 2	Представители местных органов управления и школьного руководства — 2
Функции / полномочия	Координационная комиссия консультирует директора школы по вопросам, касающимся управления школой и относящимся к сфере образовательной и воспитательной работы. Представители учащихся не имеют права голоса.			

Орган	SKOLEUTVALG (школьная комиссия) в полных средних школах			
Председательство Состав	Председатель избирается членами комиссии. Комиссия заново формируется каждый учебный год. В ней представлены:			
	Учителя	Совет родителей —	Представители учащихся	Непедагогический персонал
Функции / полномочия	Комиссия консультирует директора школы по вопросам, касающимся управления школой и относящимся к сфере образовательной и воспитательной работы			

ФИНЛЯНДИЯ

Орган	JOHTOKUNTA (кооперативный орган в обязательных школах и в общеобразовательных средних школах)		
Состав	Представлены:		
	Преподавательский и непедагогический персонал	Родители	Учащиеся (в старших классах обязательной школы и старших классах общеобразовательной средней школы)

Функции / полномочия	К задачам этого органа относятся содействие школьной работе по воспитанию и обучению, формирование свободных кооперационных образований внутри школьного сообщества, поддержание гармоничной и конструктивной атмосферы в совместной работе школы, общины и семьи.

Орган	NEUVOTTELUKUNTA (факультативный; для школ, ведущих профессиональное образование) (консультативная комиссия по организации профессионального образования)				
Состав	Максимум 10 членов (со сроком полномочий 4 года), представляющих следующих партнеров в сфере образования:				
	Школа	Учителя	Ученики	Социальные партнеры, лучше всего представляющие уровни образования в школе	Другие эксперты по развитию общего и профессионального образования
Функции / полномочия	Задача этой комиссии состоит в том, чтобы содействовать деятельности школы, а также улучшению обмена и сотрудничества между миром труда и социальным окружением. Она занимается темами, относящимися к программам обучения, внутреннему развитию школы. Так же как и местные представители промышленности и мира труда, она может вырабатывать собственное мнение по поводу возможностей в образовании, которые предлагает школа.				

ФРАНЦИЯ

Орган	CONSEIL D'ECOLE (школьная конференция) для элементарной и начальной ступени

Председательство Состав	Директор школы К членам школьной конференции относятся:		
	Бургомистр или его заместитель	Все учителя школы	Представители родителей (1 представитель от класса)
Функции / полномочия	Школьная конференция определяет школьный устав, деление школьной недели; высказывает свое мнение по всем вопросам, важным для школы, и утверждает школьную программу.		

Орган	CONSEIL D'ADMINISTRATION (управляющий совет) в коллежах и лицеях		
Председательство Состав	Директор школы (principal в коллеже, proviseur в лицее) Управляющий совет формируется из членов следующих групп:		
	Местные власти и администрация школы (1/3)	Школьный персонал (1/3)	Родители и ученики (1/3)
Функции / полномочия	Этот орган обладает достаточной компетенцией в области организации школьного образования и работы школы. Он утверждает школьный план, в котором определяется, как национальные цели образования и учебные планы должны претворяться в жизнь в конкретном учебном заведении.		

ШВЕЦИЯ

(Часто совмещено на местном уровне и на уровне школы)

Орган	Объединения родителей (часто организуемые в hem och skola)
Председательство Состав	Избранный член соответствующего объединения Представители родителей
	В школе: 1 или 2 представителя родителей от класса; На уровне общины: минимум один представитель родителей от школы.
Функции / полномочия	Консультативный орган для местных органов, принимающих решения.

Орган	Советы в школах и общинах		
Председательство Состав	Как правило, директор школы Представлены:		
	Родители	Учителя	Учащиеся
Функции / полномочия	Задачи варьируют в зависимости от общины. Некоторые советы имеют право участвовать в принятии решений. Часто эти советы занимаются вопросами, касающимися школьного окружения, бюджета, приобретений и отдельных мероприятий. Они, как правило, не привлекаются к решению педагогических вопросов (например, к постановке целей обучения и планированию школьной работы).		

13. Школьные советы в Англии

Поскольку Англия входит в число стран с наиболее развитой и наиболее отрефлектированной системой общественного управления в школе, а ее опыт играет особую роль для идущего ныне становления российских школьных советов, представляется полезным изложить английскую модель более подробно[27].

13.1. Общая часть

Органы общественного управления школой были учреждены законом в 1986 г. Их полномочия ограничивались назначением директора и совещательными функциями в отношении содержания образования.

В 1988 г. было принято решение о делегировании полномочий по распоряжению бюджетом непосредственно школе и был введен принцип подушевого финансирования. Эти изменения заняли 4 года. В 1993 г. органам общественного управления было делегировано еще одно полномочие, которого их затем, однако, лишили: право полностью исключить посредников в лице местных органов управления образованием и получать финансирование напрямую

[27] В основу изложения положено выступление Майкла Барбера, одного из «отцов» нынешней английской образовательной реформы, ныне старшего советника премьер-министра Великобритании, на семинаре ГУ–ВШЭ по общественному управлению в образовании. Подмосковье, 19 мая 2002 г.

от государства. Если органы общественного управления школой хотели принять решение о переходе на прямое финансирование, они обязаны были организовать родительский референдум, который должен был поддержать или отвергнуть принятое решение.

В последующие 4 года примерно тысяча школ из 25 000 решили ввести такую форму правления. В таком способе финансирования были определенные преимущества. Прежде всего, на местные органы управления образованием оказывалось давление, которое стимулировало работу этих органов таким образом, чтобы они охотнее отвечали на потребности школы и активно с ней сотрудничали. У школьных директоров появилась дополнительная степень свободы.

В результате стали возникать конфликты между местными органами управления образованием и школами. И в 1998 г. был принят новый законодательный акт, запрещавший школам уходить из-под контроля местных органов управления образованием. Тем не менее последний акт сохранил преимущества прежнего подхода, закрепив их, делегируя еще большее количество полномочий, теперь уже всем школам, а не только тем, которые финансировались напрямую государством. Кроме того, были законодательно закреплены максимальная доля бюджета, которую местные органы управления образованием могли расходовать на собственные нужды (т. е. помимо непосредственной пересылки положенных денег в школы), и возможность вмешательства в деятельность местных органов управления образованием уже с национального уровня, если эти органы превышали свои полномочия.

В 2002 г. в парламенте проходит законопроект, по которому органам управления школой передаются дополнительные полномочия. Теперь успешный орган управления школой может брать на себя ответственность за деятельность не одной школы, а нескольких. Если рядом с успешной школой находится слабая, то полномочия управления этой слабой школой могут быть переданы органу управления сильной соседки.

Итак, практически в каждой английской школе есть общественный управляющий совет (раньше он назывался «управляющий орган»). Этот совет по закону обязан руководить деятельностью школы. В состав этого органа входят следующие представители:

— родители, избранные другими родителями;

— учителя, которых избирают сотрудники школы;

— директор;

— представители местных органов управления.

Эта группа привлекает других членов совета: представителей от деловых кругов и от иных значимых структур местного сообщества.

Если деятельность школы поддерживает благотворительный фонд, совет управляет и работой этого фонда. Состав совета — от 15 до 20 человек, в зависимости от размера учебного заведения. Совет выбирает председателя, который не может быть ни директором, ни одним из учителей.

Совет утверждает в должности всех учителей, хотя непосредственно подбирает педагогический состав обычно директор. Фактически совет выступает в роли работодателя для учителей школы.

Управляющий совет школы отвечает за распределение школьного бюджета[28].

Совет отвечает за расстановку приоритетов при расходовании средств, он решает, сколько нужно учителей, сколько набрать других сотрудников, какую технику купить, сколько книг приобрести, какие средства выделить на ремонт и поддержание школьного здания в нормальном состоянии.

Он отвечает за учебную программу школы (за пределами времени, отводимого на исполнение обязательного национального учебного плана, может распоряжаться оставшимися часами) и устанавливает правила школьной жизни (правила поведения учащихся, введение или отмену школьной формы).

Он может фактически являться владельцем школьного здания, отвечать за привлечение большей части капитальных инвестиций.

Работу совета контролирует общественность. Члены совета обязаны публиковать годовой отчет о деятельности школы, куда включаются и результаты образовательного тестирования, показанные учащимися школы. Вслед за этим организуется общешкольное собрание, на котором родители учеников могут задавать вопросы по существу подготовленного доклада. Основываясь на

[28] Имеется в виду, что реализуется подушевое финансирование, при этом в расчет берутся помимо числа учащихся и размер учебного заведения, и социальная ситуация, в которой школа находится.

имеющихся данных, совет задает количественные показатели будущего состояния обучения детей и состояния школы, ищет пути совершенствования этих показателей. Планируемые показатели (цели) также публикуются.

Большинство видов деятельности совета проводится при непосредственном участии директора, который, что естественно, обладает одним из наиболее влиятельных голосов в формировании школьной политики.

Местные власти непосредственно не управляют жизнью школы. Но они проводят мониторинг успеваемости и контролируют расход финансов.

Делегирование полномочий школам — фактически перевод их на самоуправление, в автономный и самостоятельный режим — происходит лишь при выполнении ими некоторых условий. Если управление школой неэффективно, если имеются случаи коррупции или академические показатели школы неадекватны и вызывают жалобы родителей, то местные власти имеют право и должны вмешаться. Эти властные полномочия оформлены законом.

Самая мягкая форма вмешательства — это письменное предупреждение, которое посылается директору школы и органу школьного управления (совету). В нем сообщается, какие действия школа должна предпринять по коррекции сложившейся ситуации. В крайнем случае власти могут даже отобрать у школы бюджет или поменять органы управления. Но всякий раз, когда они решают вмешаться в деятельность школы, они должны доказательно обосновать свое вмешательство.

***

Каковы же, по мысли Майкла Барбера, достижения и проблемы английской реформы в части управления школой?

Первое достижение: ответственность за реформирование образования лежит непосредственно на школах. Для этого школы достаточно обеспечены финансами и властными полномочиями. При этом они подотчетны общественности, что ставит их в более ответственную позицию.

Второе: у хороших директоров и учителей возникло чувство освобождения от многих формальных зависимостей. Теперь не нужно

просить разрешения у местных органов управления образованием сделать ремонт каждый раз, когда он срочно требуется. Согласовывать это ни с кем уже не нужно, а нужно просто брать и делать его.

Третье: появилась возможность разнообразить школы, потому что каждая школа теперь сама отвечает за свою судьбу.

Четвертое: демократизация жизни школ. Сейчас гораздо больше родителей вовлечено непосредственно в управление школой, чем когда-либо раньше.

Пятое: данные, касающиеся выполнения школой ее основных задач, широко публикуются. Такова британская версия гласности образования. Поэтому никакие проблемы сегодня от внимания общественности не ускользают.

Но до сих пор остаются нерешенные вопросы.

Первая проблема: граждане, входящие в состав школьного управляющего совета, работают фактически волонтерами, им ничего за такую работу не платят, но ответственности у членов совета от этого меньше не становится.

Вторая проблема: по-прежнему очень многое зависит от директора, его личностных качеств и профессиональных навыков. Сейчас делаются большие вложения в подготовку руководителей школ. Этот процесс начался с середины 90-х, а надо было начать по крайней мере в 80-х.

Весь процесс перемен в Англии занял примерно 15 лет, порой он приобретал весьма проблемный, острый и противоречивый характер. Но сейчас можно быть уверенным, что большинство английских работников школы (и родителей) не захотят «перевести стрелки назад» и вернуться к прежней ситуации.

Правила формирования и работы управляющих школьных советов были пересмотрены совсем недавно, в марте 2003 г., и новые правила введены в действие во всех школах. Дадим их краткое изложение.

13.2. Состав управляющего совета

Каждая школа должна определить число членов своего управляющего совета (от 9 до 20). При подсчете не учитываются спонсоры или дополнительные члены советов конфессиональных школ (как правило, назначаемые церковью).

Обычные общеобразовательные государственные школы, детские сады и школы для детей со специальными потребностями (далее — школы) должны иметь следующий состав совета:

1) одна треть или более — родители;

2) по крайней мере два члена, но не более одной трети состава, должны быть из числа штата школы;

3) одна пятая часть — представители местных органов управления образованием;

4) не менее одной пятой — представители местного сообщества.

Дополнительно к этому перечню школа может включить в состав совета двух спонсоров.

Представители родителей выбираются общешкольным родительским собранием и не переизбираются в течение срока действия решения собрания (например, 3 года), даже если их дети закончат школу или уйдут из нее, — пока сами того не пожелают. Переизбрать их можно, однако, только при наличии детей в школе. Если кандидатов и желающих мало, совет сам назначит (кооптирует) новых членов. Нельзя быть представителем родителей, работая в школе при нагрузке более 500 часов в год или будучи чиновником местных органов управления образованием.

Представители школы. Директор попадает в состав совета по должности, если не решит отказаться. Если в составе совета 2 представителя штата школы — это директор и учитель. Если три — директор, учитель и кто-то из вспомогательного персонала. Они могут состоять в совете, пока работают в школе. Представителя от каждой категории (учитель, обслуживающий персонал) избирают на собрании работников соответствующих категорий.

Представители местных органов управления образованием назначаются этими органами.

Представители местного сообщества назначаются (кооптируются) советом. Они должны жить в округе, который обслуживает школа, и проявлять заинтересованность в делах школы. Они дисквалифицируются, если оказываются представителями первых трех категорий.

Представители партнерских организаций номинируются родителями и утверждаются советом.

Представители спонсоров номинируются теми спонсорами, которые оказали значительную помощь школе.

13.3. Функции управляющего совета

Члены совета могут делегировать некоторые свои функции директору.

Однако имеются важные функции, которые совет *обязан оставить* исключительно в своем ведении (не может их делегировать):

* решения, касающиеся объема деятельности совета;
* назначение, кооптирование и вывод членов совета;
* назначение и вывод председателя и вице-председателя совета;
* требования проведения полного сбора членов совета;
* регулирование процедур деятельности совета и его комитетов, комиссий;
* решения о делегировании функций комитетам совета — об их формировании, членстве, процедурах и отчетах;
* одобрение перспективных направлений деятельности школы;
* одобрение ежегодных отчетов родителям;
* публикация предложений о закрытии школы или пересмотре ее статуса;
* публикация предложений об изменении статуса, категории школы;
* определение условий приема детей в школу;
* определение объемов (контрольных цифр) набора учеников и допустимых изменений;
* определение процедур апелляции по приему;
* определение длительности занятий, продолжительности семестров и четвертей, каникул;
* одобрение официального бюджета школы для представления в местные органы управления на каждый финансовый год (кроме черновиков и ревизий бюджета);
* решения, связанные с коллективными религиозными мероприятиями (разовыми или систематическими);
* решения о дисциплинарных требованиях в школе;
* принятие и пересмотр соглашений (типовых договоров) между школой и семьей;

* обеспечение адекватного курса сексуального воспитания;

* запрет политической индоктринации и обеспечение баланса в обсуждении политических вопросов;

* определение и пересмотр политики школы в области платы за образовательные услуги и скидок;

* организация апелляций по поводу увольнения с работы.

Некоторые функции не делегируются директору или штату, но могут быть делегированы тому или иному комитету (комиссии) совета:

*стандарт посещаемости уроков;

*обращения к госсекретарю, оспаривающие решения местных органов управления по поводу приема учащихся;

*установление школьных стандартов достижений учащихся;

*решения по поводу помещений и оборудования;

*назначение и увольнение исполнительного секретаря совета или секретаря одного из комитетов;

*решения по поводу приема конкретных учащихся.

14. Заключение

Для нас несомненно, что, даже если удастся согласовать все сложные вопросы о советах и даже если удастся провести соответствующие поправки в законы и в постановление Правительства, дело никак не сможет ограничиться этим законодательным уровнем. Не случайно мы предлагаем принятие закона о советах общеобразовательных учреждений со значительным отложенным сроком введения. И этот срок, разумеется, надо будет не просто выжидать, но очень энергично готовить людей к работе в новых условиях.

По существу, мы стоим перед началом *реализации большого проекта*, который должен осуществляться поэтапно, в котором должны быть и эксперимент, и свой сетевой график на несколько лет, и огромная по объему работа по повышению квалификации директоров школ, муниципальных управленцев и — в этом особенность — той категории, которую можно назвать «общественными управляющими» (практика их обучения широко распространена в

Англии, Голландии и других странах, имеющих уже богатый опыт общественного соуправления школой).

По форме это похоже на уже начавшийся большой проект «Профильное обучение». На подготовку массового перехода на профильное обучение было принято решение отвести 3—4 года. Однако данный проект еще масштабнее и серьезнее, ибо затрагивает не только структуру и содержание обучения, но и структуру управления. По сути речь идет о перераспределении власти в школьной системе и о превращении школы из привычной патерналистской автократической системы в систему, включающую ключевые схемы гражданского общества.

Раскаленный слог[1]

В «Учительской газете» от 26 августа было опубликовано объемное письмо доктора педагогики В.И. Бочкарева под гневным пафосным названием «Остановитесь в административном рвении!». Автор анализирует в своем письме Основные положения по формированию, функциям и деятельности советов общеобразовательных учреждений (далее — Основные положения), обсуждавшиеся на координационном совете Минобразования 6 июня, и поистине не оставляет от них камня на камне.

По мнению В.И. Бочкарева, Основные положения способны нанести «непоправимый ущерб отечественному образованию, а через него — и перспективам развития российского общества». Одна из причин такого ужаса состоит в том, что материал подготовлен «непрофессионалами, людьми, далекими от сферы образования». В человеческом плане В.И. Бочкареву было «горько и больно читать этот проект», однако он вынужден фиксировать, что «более реакционный документ в сфере образования трудно себе представить», а потому завершает свое письмо призывом к авторам проекта: «Уважайте законы страны, в которой живете!»

Поистине, по строке Мандельштама, «и достигает гордого закала негодованьем раскаленный слог».

Я являлся докладчиком по вопросу Основных положений на упомянутом координационном совете и одним из авторов документа, а потому считаю себя обязанным ответить. Однако для этого я вынужден оставить в стороне возмущенный пафос и страстную оценочную стилистику письма В.И. Бочкарева и обратиться к его аргументации.

Основной объем замечаний В.И. Бочкарева относится к предложенным принципам формирования школьного совета.

1. В частности, мы предлагали схему избрания членов совета, как говорят юристы, «по куриям» — т. е. когда родители учеников

[1] Полный текст ответа В.И. Бочкареву, который был опубликован с незначительными сокращениями в «Учительской газете» 2 сентября 2003 г.

избирают своих представителей в совет на собрании родителей, а педагоги избирают членов совета от педагогов на собрании педагогов. В.И. Бочкарев полагает единственно правильным вариантом прямое избрание членов совета на общешкольной конференции. Наш вариант он сразу же оценивает как «нелигетимный» (орфография В.И. Бочкарева, хотя вторая гласная все же должна быть «е», а третья — «и»).

Однако, во-первых, предложенный нами вариант (избрание «по куриям») есть вполне распространенный подход в зарубежной практике, о чем уважаемый ученый конечно же должен прекрасно знать. Более того, поскольку в этой практике (например, в Англии, Франции, Норвегии и др.) такой способ успешно реализуется, то как можно утверждать, по В.И. Бочкареву, что «и без эксперимента ясно, что подобный орган не получит необходимой поддержки и ничего хорошего сделать не сможет»?

Во-вторых, почему нелогично предлагать, что родители сами избирают своих представителей в совет, а педагоги сами избирают своих? Почему обязательно педагоги должны голосовать за родителей, а родители — за педагогов? Наконец, почему этот подход незаконен (нелегитимен)? Если он будет узаконен, то и будет легитимен. На сегодняшний же день строгой нормы закона (которую мы якобы нарушили) на деле не существует.

2. В.И. Бочкарев возражает против того, что некоторые члены совета могут быть назначены (например, представители от учредителя школы). Но почему это нелогично? Если принята идея, что в совете должен быть представитель от учредителя, то почему школа его должна избирать? Более того, почему это сразу же оценочно клеймится как вещь «недемократичная»? Неясно.

3. Наш оппонент возражает против фиксации некоторых граничных цифр. Во-первых, он несколько не понял аспект про малочисленные школы. Мы вовсе не намеревались лишить школу на 30 учеников права создавать совет. Имеется в виду лишь то, что школы с числом учеников более 50 должны будут обязательно сформировать подобный совет, а малочисленные школы это могут делать, но не обязаны.

Во-вторых, имеется вопрос о граничных цифрах численности совета. Может ли быть совет любой численности (и 5 человек, и 80)

или же нужно установить минимум и максимум? В одних странах (Англия, Голландия) такие лимиты обозначены, в других — нет. Мы предложили лишь вариант, который конечно же, как и все отдельные элементы нашего проекта, подлежит на сегодня обсуждению и, более того, на наш взгляд, должен в будущем подлежать и эксперименту.

И это общее наше замечание по письму В.И. Бочкарева: мы действительно вынесли на обсуждение в министерстве (и, через «Учительскую газету», — на обсуждение профессиональной общественности) лишь некоторый вариант, ряд моментов которого вполне дискутабелен и, мы уверены, еще будет уточняться и пересматриваться. На то и есть проект, а не решение, не догма и не априорная оценка («недемократично!», «нелегитимно!», «реакционно!» и т.п.).

4. К аналогичным — пока вовсе не решенным — вопросам относится замечание к избранию членов совета от школьников. Действительно, в первых вариантах наших разработок членство в совете учащихся не предусматривалось (и на то есть, как и на любой рациональный вариант, свои логические основания и свои аналоги в отечественной и зарубежной практике). На сегодня в результате активных дискуссий в профессиональной среде мы выдвигаем идею включения в совет представителей от старшеклассников (и на то есть также основания и аналоги).

5. Мы не можем согласиться с замечанием о том, что в совете школы заведомо не могут обладать равными членскими правами представители, с одной стороны, учителей—родителей—учеников и, с другой стороны, представители местной деловой, научной, культурной общественности и благотворители. На наш взгляд, вполне могут (опять же на это имеются свои эффективные отечественные и зарубежные прототипы). Более того, министр В.М. Филиппов резонно замечал — и на координационном совете, и в СМИ, — что ради действенности и независимости совета квота «внешкольных» его членов должна быть повышена, ибо и учителя, и ученики с родителями весьма зависимы от администрации школы.

6. В.И. Бочкарев меньше замечаний имеет к главному, на наш взгляд, аспекту — о функциях (полномочиях) совета. Он справедливо пишет, что ряд этих функций заимствован из практики, а также и из его концептуальных работ. Мы никогда не отрицали — и устно, и письменно, — что В.И. Бочкарев является одним

из основоположников и энтузиастов данного направления. Его разработки в этой области содержат немало ценного. Конечно, мы знакомы с созданными в его лаборатории концепциями (на две из них он ссылается в своем письме). Однако сегодня, на наш взгляд, ими уже нельзя ограничиться.

Ведь что мы видим на практике? В подавляющем большинстве российских школ реальная общественная составляющая в управлении отсутствует. Есть директор, и он в школе хозяин. Точка. Обтекаемые, хотя внешне вполне демократичные, нормы Закона «Об образовании» и Типового положения сегодня выглядят как полезные, но недостаточные, как нуждающиеся в существенном доуточнении и конкретизации. Необходим новый — зримый и эффективный — шаг развития в деле общественного участия в управлении школой. А потому конечно же мы будем предлагать изменения и дополнения в федеральное законодательство. И мы также находим не случайным, что наряду с министром В.М. Филипповым в этой работе принимал самое заинтересованное и постоянное участие руководитель законодательной ветви власти в образовании А.В. Шишлов.

Мне представляется (и именно это печально), что как раз необходимости кардинальных изменений в практике и законодательной основе школьных советов В.И. Бочкарев — причем совершенно искренне — и не понял. Подобная точка зрения весьма распространена: «А зачем нам все эти законодательные новации? У нас и так по Закону “Об образовании” есть широкое общественное участие в управлении школой, у нас и так есть государственно-общественный характер управления в образовании». Увы, уважаемые оппоненты. Нету.

В заключение выражаю благодарность уважаемому В.И. Бочкареву за ряд замечаний и соображений по важной теме. Что же касается тональности его письма, исполненного в старом добром духе «советского бичевания», то хочется надеяться, что в будущих наших дискуссиях мы сможем ограничиться рамками рациональной аргументации и избегать подобной стилистики.

Руководитель группы разработчиков Основных положений по формированию, функциям и деятельности советов общеобразовательных учреждений, директор школы
Анатолий Пинский

Новая организационно-правовая форма

Возможно ли «образование на результат» в нынешней организационно-правовой форме школы?[1]

I

Питер Мортимор, основоположник понятия «школьная эффективность» и одноименного общественного движения, не так давно сказал: «В настоящий момент (середина 90-х) мы стоим на пороге новой фазы исторического развития института школы. В ее смысловом центре стоит широко дискутируемая проблема: являются ли школы в целом достаточно эффективными организациями, в состоянии ли они меняться и повышать уровень своей *результативности* — или же они в принципе неэффективны?»

О происхождении и сути компетентностного подхода в образовании немало спорят, однако одно ясно: главным импульсом и мотивом его возникновения была установка, ориентация образования на результат. В этом смысле замысел данной красноярской конференции — связанно обсудить «компетентности» и «результаты образования» — вполне оправдан.

[1] Доклад на 10-й конференции «Педагогика развития». Красноярск, 26 апреля 2003 г.

Главная цель моего доклада — обратить внимание на одно обстоятельство, на мой взгляд решающее, а именно: что призыв к переориентации школы на компетентностный подход окажется нереализуемым, если школа будет продолжать финансироваться по сегодняшней модели и будет продолжать функционировать в своей сегодняшней организационно-правовой форме (учреждение).

Евгений Ясин, к важному докладу которого я еще вернусь, фиксирует: «В бюджетной сфере практически в нетронутом виде сохраняются остатки прежней системы, что связано со следующими факторами:

— идея стимулирования результативности в образовании, здравоохранении, культуре и т. п. была практически неизвестна в стране, где десятилетиями господствовала догма о непроизводственной сфере и само существование экономических результатов деятельности в таких отраслях отрицалось по идеологическим соображениям;

— развитие этих отраслей рассматривалось преимущественно в контексте социальной политики, т. е. как обеспечение доступа к неким ресурсам (например, к школьной парте, врачу и больничной койке), а не как производственные процессы, протекающие с той или иной эффективностью;

— господствовала и всячески укреплялась иллюзия, будто неравенство доходов совместимо с полным равенством в потреблении услуг бюджетной сферы.

Права населения на пользование услугами были и остаются определены по преимуществу в терминах доступности ресурсов, что исключает четкое количественное и качественное определение количества и качества услуг (как специфического вида продукции, а не затрат), которые должны быть произведены за счет средств расширенного бюджета. Это, в свою очередь, не позволяет создать экономический механизм управления эффективностью бюджетных средств, затрачиваемых на оказание услуг».

Это проблема отнюдь не специфически российская, более того, она даже не постсоветская. Никак заранее не договариваясь с Е. Ясиным, один из лидеров немецкого научно-педагогического профсоюза **Корнелия Маттерн** пишет: «При существующей системе обезличенного бюджетного финансирования школы родители

не имеют никакого влияния на предложения в области образования и вынуждены просто пассивно довольствоваться тем, что им дает государство. Своим усредненным подходом государство обозначает некий общий уровень, не учитывающий многообразия индивидуальных способностей и запросов учащихся. При попытке отдать всем школам поровну и одинаково школы приходят к состоянию, когда они не устраивают никого. Косность сложившихся форм и содержания обучения, тяга к единообразию и практически полное *отсутствие конкуренции* при механически равномерном и обезличенном финансировании школ — все это едва ли способствует оживлению перемен и результативным реформам в области государственного образования».

II

В чем же коренится главная проблема?

В 1920 г. **Людвиг Мизес** сформулировал следующую основополагающую идею: чтобы принимать рациональные экономические и управленческие решения, направленные на рост эффективности (то есть на достжение наилучших результатов при наименьших затратах), необходимо знать цены. Цены являются «помощниками ума». Без цен невозможно ответить на ключевой вопрос, производится ли из того или иного набора ресурсов товар (услуга), имеющий более высокую или более низкую ценность.

Единственной же системой, в которой возникают цены, является рынок. Где нет никакого рынка, нет никакой системы цен.

Следовательно, невозможно установить успешное централизованное планирование, сколько-нибудь сравнимое по эффективности с рыночным механизмом экономической координации.

Через несколько десятилетий Хайек неопровержимым образом и по-новому раскрыл правоту исходной идеи своего учителя. Дело в том, что рынок, по Хайеку, — это в первую очередь информационная система (Сорос потом скажет «рефлексивная система»). Миллионы участников рынка, производящих и потребляющих товары и услуги, динамично действуют и принимают миллионы локальных решений на основе имеющихся у них знаний, ценностей, предпочтений. Это знание агентов рынка по преимуществу является скрытым, личностным знанием (Полани). При социализме же — или централистской системе управления — гигантский массив знаний, имеющийся у индивидов и эффективно работающий в рынке, неизбежно остается практически невостребованным.

Все сказанное имеет самое прямое отношение к устроению системы нашего школьного образования.

Содержание, качество и стоимость наших образовательных услуг регулируются не взаимодействием потребителей и производителей услуг, а неким третьим субъектом — государством.

Но «информационная энтропийность» в этом случае слишком велика. Формально все школы приравнены по каким-то абстрактным обобщенным показателям — все они реализуют некий единый стандарт и получают на это некий норматив. Но всем известно, что одна школа хорошая, а другая — плохая. Более того, Марья Ивановна учит во 2 «А» Вовочку хорошо, а Марья Петровна в 3 «Б» учит Верочку хуже. Родителям Вовочки и Верочки это очевидно, а вот как узнать об этом государству? Срезами знаний? Но ведь до каждого Вовочки и до каждой Верочки не дотянешься (их 20 миллионов), да и для них — Вовочек, Верочек и их родителей — эти «срезы» суть вещь десятистепенная. Им важно, чтобы детям в школе было хорошо жить и интересно учиться. А как это померить?

Эта «эпистемологическая (знаниевая) ущербность», присущая централизованной социалистической системе, непреодолима.

Никакой «планометрический социализм» оказался не в состоянии ответить на решающий вопрос — каким образом всю соответствующую сумму знаний участников рынка можно сосредоточить в некотором центре принятия экономических решений. Дело не столько в технологической невозможности, сколько в том, что личностные знания участников большой общественной системы принципиально не поддаются внешней формализации и, следовательно, передаче «наверх» в объективированной форме.

III

Напомню одну историю. У генсека Юрия Андропова хватило ума и мужества, чтобы сформулировать и признать знаменитое: «Мы не знаем, сколько стоит тонна выплавляемой нами стали».

Естественно, так оно и было — ибо, повторяю, где нет рынка (а его не было), нет и цены. В рамках социалистической экономики было невозможно в принципе дать ответ на вопрос Юрия Владимировича. Социалистическая экономика закончила свое существование в 1992 г. Но в сфере образования как ни в чем не бывало продолжила свою жизнь ее «младшая сестра» — социалистическая школьная экономика. И когда через 6 лет с высоких трибун (министр Тихонов) зазвучало: «Мы не знаем, сколько стоит в год обучение одного школьника», то ответ стали искать в понятии так называемого норматива финансирования.

Итак, возникла идея, что аналогом цены в образовании может стать подушевой норматив. По крайней мере, все больше стали говорить, что введение норматива может заметно стимулировать в системе процессы конкуренции.

Но может ли норматив заменить цену? Или чуть иначе: может ли введение норматива способствовать, хотя бы первоначально и отчасти, становлению рациональных экономических процессов в образовательной системе, может ли норматив стать звеном механизма действенной экономической регуляции системы? Это непростые вопросы. Наша гипотеза — может, но только в рамках иной организационно-правовой формы.

Чтобы не показаться слишком теоретичным, приведу пример из своей повседневной практики. Не так давно ко мне пришла инспектор с проверкой организации питания детей в школе. У нас школьная столовая сама готовит обеды; мы имеем на это разрешение от СЭС. Инспектор, однако, сказала, что мы должны заключить договор с районным комбинатом питания и получать обеды оттуда. Я заметил, что мы два года уже жили по этой схеме и все были недовольны — и дети, и родители; не говоря уж о том, что школе это выходило на 30—40% дороже. А сейчас все довольны.

Инспектор мне строго заявила: «Кезина потребовала приказом, чтобы все школы прикрепились к комбинатам, и обсуждать здесь нечего». На это я ответил, что весьма уважаю Любовь Петровну Кезину (что есть полная правда), но Любовь Петровна не обедала в нашей столовой — ни тогда, когда мы получали обеды с комбината, ни сейчас. Как она может судить? А потому для меня все же решающим в этом вопросе является мнение тех, кто ежедневно кушает в столовой. Инспектор была смущена такой логикой и удалилась, написав, естественно, акт по положенной форме с выводами.

Тем не менее инспектор была — в своей логике — абсолютно права. В этой логике мнение тех, кто непосредственно потребляет образовательные услуги школы, не имеет никакого юридического и экономического значения.

Чем же тогда может определиться норматив, важнейший «экономический» показатель школьной системы? Ответ: сколько власть даст на школу, столько и будет.

Таким образом, норматив — это цена, но цена по своей природе какая-то странная. Ибо она определяется не во взаимодействии миллионов производителей и потребителей образовательных услуг, а неким решением «сверху». Это решение определяется, мягко говоря, очень укрупненными и явно внеэкономическими факторами. Например, учитель получает треть прожиточного минимума. Если при этом нет массовых учительских забастовок, то все так и останется. Если возникают забастовки и власть, добавив 25% и доведя зарплату аж до половины физиологического минимума, забастовки снимает, то столько и будет. Именно такой зарплатный компонент и войдет в норматив — и иного не будет. И никто тебе не заплатит больше. Так что «цена» здесь есть, но это не экономическая цена образовательных услуг, а политическая цена отсутствия массовых забастовок.

Такой ситуации присуща одна важная черта: между качеством работы школы и ее экономическим состоянием практически отсутствует какая-либо связь.

Скажем, в городе есть 100 школ. Во всех школах учителя получают 2000 бюджетных рублей в месяц (поскольку даже на удвоенную сумму не прожить, то тонкостями межразрядных различий вполне можно пренебречь), все школы получают 5000 рублей в квартал на хозрасходы, у всех все одинаково. При этом одни школы, как это прекрасно известно, работают хорошо, другие — средненько, третьи — плохо. В одних школах 25% мужчин и средний возраст коллектива 40 лет; в других — мужчин ноль и средний возраст педагогов запенсионный. Одни школы дети любят, другие — ненавидят. В одних школах дети редко пьют пиво, и то по выходным, а курит

только каждый десятый. В других — пьют на переменах, а курят не «Явку», а травку. Родители все это видят, и для родителей именно это архиважно, для них именно это и есть качество. Но у государства не существует никакого экономического механизма оценки и стимулирования качества работы школы. Ну разве что власти присвоят школе какой-то статус или назначат экспериментальной площадкой и будут доплачивать 15% — в принципе разницы никакой. Ситуация, как ни странно, абсолютно логичная, ибо, повторяем, если экономики нет, то и экономических механизмов тоже нет.

Но изгнанная за дверь экономика школьного образования мстит за себя. В эпоху всеобщей экономизации жизни отсутствие всяких механизмов экономического стимулирования качества — вещь серьезная. Потому что тогда качество падает. А затраты растут. Эффекта — никакого.

IV

Ирина Абанкина (Высшая школа экономики) совсем недавно провела макроэкономическое исследование образовательных расходов территориальных бюджетов. Одним из итогов оказалось следующее простое и глубокое наблюдение: «Темпы роста бюджетных расходов на общее образование поражают воображение. По отчетным данным об исполнении консолидированных бюджетов субъектов Федерации в 2002 г. на образование было истрачено 326 млрд руб., расходы увеличились по сравнению с 2001 г. на 42%. По сравнению с 1999 г. расходы выросли в рублевом исчислении в 2,5 раза, при том что курс доллара вырос в 1,5 раза. Как бы мы ни считали, но рост расходов территориальных бюджетов на образование в реальном выражении был гораздо больше, чем пресловутые 10%, которые предусматривались материалами Госсовета.

И что же? Заметных скачков в качестве образования не видно; стоны детей и родителей ничуть не тише, а громче; учителя как недополучали мизерную зарплату, так и недополучают и бастуют, как прежде, школьная “коммуналка” в долгах как в шелках. Что же получается? Численность школьников сокращается и будет сокращаться еще более высокими темпами (демографические прогнозы аж до 2060 г.), удовлетворенность общества школьным образованием никак не повышается, а расходы растут и растут. Следовательно, причина недостаточной эффективности школьного образования лежит не в низком уровне финансирования, а в самой школе, в ее функциональной и структурной организации».

Еще близкий и особенно злободневный нынче сюжет. Вот идут споры о содержании образования. Академик N, например, спорит о стандартах образования с академиком M. Каждый из них, естественно, стремится победить в споре. Что означает в данном случае победа? Победа означает, чью точку зрения на содержание школьного образования примет министр. Ситуация в чем-то весьма и весьма сомнительная. Ибо главная проблема нынешнего содержания образования состоит не в «борьбе за министра», а в том, что за такое содержание, какое сегодня есть, — вынеси его на рынок — никто не стал бы платить.

Если бы решение вопроса, будут или нет моих дочерей год от года насиловать формулами галогенирования ароматических углеводородов, зависело от того, что мне надо было заплатить 10 рублей, то я бы не заплатил и пятака. И тогда была бы надежда, что это зомбирование и насилие будут экономически приостановлены. Но пока все идет как в вышеописанном случае про обеды в школьной столовой. Мнение школьников и родителей никого не волнует. И есть иллюзия, что все решится мнением министра.

Между тем, пытаясь неимоверными идейными усилиями продвинуть сегодня личностную составляющую школьного образования и уменьшить его одностороннюю формально-предметную ориентацию, нам полезно было бы помнить результаты одного недавнего исследования. **Владивостокское исследование (2000—2001 гг.)**: «Средний класс ждет от школы: личностных черт — 63%, конкретных знаний и умений — 15%. Люди готовы платить за образование вдвое против сегодняшнего (но не знают кому)».

V

Что же делать для роста качества? Непонятно. Резко ужесточать контроль над учителями? Не работает. При дальнейшем нарастании бессмысленных проверок и инспекций нормальные люди вообще из школы уйдут; останутся только те, кто больше вообще

нигде не нужен. Не самый лучший расклад для детей. Принудительный труд, как показывает история, неэффективен.

И вот стратегия реформирования образования, одобренная Правительством РФ в июне 2000 г., говорит: да, с одной стороны, государство должно увеличить долю бюджетных расходов на образование. Но, с другой стороны, оно должно сформировать в сфере образования такие механизмы, которые сами бы естественным образом экономически стимулировали качественно работающие образовательные организации.

Вспоминаются «парижские тезисы» **Владимира Путина** (2003 г.), когда 11 февраля на встрече с французскими бизнесменами Президент сказал: «Что касается социальной системы, есть несколько вариантов решения этой проблемы. Первый и самый главный: если мы говорим о бюджетном финансировании, то, по моему глубокому убеждению, финансировать надо не само учреждение, не больницу, не учебное заведение как таковые. Платить надо за качество и количество оказываемых услуг».

Мортимор доказал, что главным фактором, определяющим эффективность школы, является этос школы — господствующий в ней стиль работы и отношений. Но каков ныне стиль отношений между учителями и учениками в массовой школе? Это стиль диктата и нередко психолого-педагогического давления и унижения. В ходу грубость, на детей кричат, их унижают, пугают двойками и т.д. Так относятся к тому, кто тебе подчинен, безответен и от кого ты никак не зависишь. К клиенту в ресторане или в парикмахерской так нынче не относятся. Потому что клиент платит.

VI

Разумеется, принцип персонификации бюджетного финансирования глубоко связан и с другой позицией, стоящей на одном из первых мест в принятой правительством программе действий по модернизации образования. Речь идет о расширении многообразия организационно-правовых форм в сфере образования, об уходе от ситуации, когда единственной является правовая форма учреждения.

Очевидно, что при этом не идет речи о приватизации образовательных учреждений и об уходе государства из сферы образования.

Станет ли тогда норматив ценой? Далеко не в полной мере и не в чистой форме. Но в полной мере это невозможно и не нужно, важно запустить механизм. Появится ли тогда школьная экономика? Конечно, не в полный рост, но появятся хоть предпосылки ее становления. Решится ли тогда вопрос учительской зарплаты? Опять же не сразу и не просто. Но иного пути нет. Ибо никому пока не удалось опровергнуть чеканную формулу одного известного экономиста XIX века: «Труд может утвердить свой социальный характер, только воплотившись в товарную форму». Этого экономиста звали Карл Маркс.

Государству, безусловно, надо много больше вкладывать в систему образования. Но если в образовании не провести коренных институциональных изменений, то вкладывать в него можно с тем же успехом, как и в советское сельское хозяйство. В систему можно вбухать весь бюджет США, она его переварит и не поперхнется. И ничего не изменится.

VII

Отсутствие сколько-нибудь действенных механизмов социально-рыночного характера и конкуренции в сфере школьного образования, являющейся по существу институцией непрерывной обработки человеческого материала и социализации поколений, не может не привести к общеэкономическим и общенациональным негативным стратегическим последствиям, касающимся менталитета населения в целом.

Людвиг Эрхард, «отец немецкого экономического чуда» и автор принципиальной записи о «социальном государстве» в Конституции послевоенной Германии, тем не менее в 1958 г. жестко сформулировал: «Социальная рыночная экономика не может процветать, если духовная установка, на которой она базируется, т. е. готовность принять ответственность за свою судьбу и участвовать в честной и свободной конкуренции, подрывается якобы социальными мерами в смежных областях».

Более того, конкуренция есть не только средство повышения конечной экономической эффективности. Конкуренция есть глубинное основание демократического общественного устройства.

Корвин Эдвардс писал: «Мы ценим конкуренцию ради нее самой — не только из-за ее экономической эффективности, но как экономическое соответствие политической демократии и как необходимую помощь для поддержания этой демократии. Политические корни защиты конкуренции возникли раньше и лежат глубже, чем ее экономические корни. Основополагающие идеи об опасности концентрации власти были развиты раньше, чем повсюду стала известной экономическая теория конкуренции».

В конце концов, сегодня подавляющее большинство российских губернаторов (Аяцков, Прусак, Титов и др.) самостоятельно пришли к мысли, что в образование надо вводить элементы рынка. Как сказал в кулуарах заседания Госсовета (август 2001 г.) один авторитетный губернатор, «если у нас вся страна в рынке, то как школа может выжить вне рынка?» При этом конечно же нет и речи о передаче всей школьной системы на волю волн образовательной рыночной стихии. Начало централизованного государственного планирования, анализа, управления и контроля в образовательной системе — но не монопольного — на исторически обозримую перспективу, разумеется, должно и будет сохраняться. Ибо социальное уравновешивание есть не чуждый рыночной системе довесок, но, напротив, существенный составной элемент социального рыночного хозяйства.

Но разумное и результативное социальное регулирование осуществлять всегда очень трудно. А тотальное огосударствление — легко. Только не надо его путать с социальным регулированием. Еще **Джон Стюарт Милль** предупреждал*: «Проблема, нуждающаяся в решении, очень тонкая и особенно важная: как дать наибольший объем необходимой помощи и при этом в наименьшей степени побуждать людей строить на этом свои надежды?»*

VIII

Уже упомянутый мною в начале доклад Е.Г. Ясина «Бремя государства и экономическая политика: либеральная альтернатива» (конец 2002 г.) посвящен выявлению реальных путей экономического роста за счет сокращения государственных расходов. Не претендуя на оспаривание этой идеи — о том, что рост экономики

действительно требует подобных расходов (и замечу, что сейчас это стало принятым курсом российского правительства), — остановимся здесь на одном из ключевых разделов доклада, а именно на проблематике учреждения как особой организационно-правовой формы, являющейся пока что монопольно доминирующей в области образования.

В докладе совершенно справедливо говорится, что господствующая сегодня в бюджетной сфере в целом и в образовании в частности форма учреждения заведомо неадекватна задачам повышения эффективности и создания конкурентной среды. Со ссылкой на коллектив разработчиков действующего Гражданского кодекса РФ не менее справедливо подчеркивается, что учреждения «представляют собой остатки прежней социалистической экономической системы и не свойственны развитому товарному обороту».

Более того, в группе разработчиков ГК отсутствовало единство взглядов по вопросу о том, правомерно ли вообще рассматривать учреждение в качестве юридического лица. По их замыслу учреждения должны полностью финансироваться собственником и распоряжаться имуществом только в соответствии с утверждаемой собственником сметой; наделение их правом осуществлять «приносящую доходы деятельность» было компромиссом, мотивированным ограниченностью финансовых возможностей государства и муниципалитетов «в настоящее время».

Последние экономико-правовые дискуссии все больше склоняются в сторону мнения, что учреждения не могут выступать в качестве юридического лица — они по преимуществу выступают как полностью зависимый «орган», «инструмент» учредителя.

В этом отношении, заметим, становятся много понятнее все коллизии, возникающие в последние годы (и особенно обнажившиеся в связи с принятием новых частей Налогового кодекса с начала 2002 г.) между положениями, с одной стороны, гражданского, бюджетного и налогового права и, с другой стороны, между духом и буквой Закона «Об образовании», в котором была предпринята попытка — еще с 1992 г. — в полной мере реализовать идею образовательного учреждения как полноценного юридического лица и участника гражданского оборота. Печально, но закономерно — Закон «Об образовании» из подобных десятилетних столкновений

вышел проигравшим, и, более того, никакого иного варианта, как отчетливо видно сейчас, ожидать не следовало.

Действительно, приведем родовые признаки учреждения. Они, по Е. Ясину, следующие:

1) прямая административная подчиненность вышестоящему государственному или муниципальному органу (учреждение действует по его заданиям); не случайно с точки зрения гражданского и бюджетного права государственное образовательное или медицинское учреждение не имеет принципиальных отличий от воинской части[2];

2) выделение бюджетных средств в форме ассигнований на содержание учреждения вне зависимости от конкретных результатов деятельности; иными словами, учреждение финансируется как некая совокупность ресурсов: оклады определенного числа работников, отопление и освещение определенных помещений и т. д., что исключает заинтересованность в улучшении соотношения ресурсы—результаты;

3) сведение финансовой деятельности к исполнению предписанной сверху сметы;

4) субсидиарная ответственность собственника по обязательствам учреждения, что естественно в условиях финансовой и административной несамостоятельности, но несовместимо с реальной конкуренцией.

Промежуточное резюме Е. Ясина: «Экономика и организация бюджетных учреждений пока практически не затронуты рыночными реформами. За последние годы в основном имели место лишь процессы адаптации к сокращению бюджетного финансирования».

IX

Понятно, что многие бюджетные учреждения, особенно образовательные и медицинские, оказывают значительные объемы

[2] Именно в свете этого резкого, но безусловно адекватного сравнения особенно очевидны безнадежность и гротескность почти что «священного» среди образователей тезиса об автономии школы.

платных услуг, восполняя недостаток бюджетного финансирования.

Однако доминирующая ныне в Минфине логика (она отражена в Бюджетном послании Президента 2002 г.) состоит в том, что подобный «приработок» учреждений должен пресекаться. ЦРУ не имеет никаких прав на коммерческую деятельность, оно должно финансироваться исключительно из бюджета. Воинской части вряд ли пристало в инициативном порядке оказывать «платные военные услуги».

На деле уже в советское время и тем более в последнее десятилетие развивалась конкуренция между учреждениями бюджетной сферы, и на ее основе и сами учреждения, и их работники не просто получали «ассигнования на содержание», а зарабатывали бюджетные и внебюджетные средства как на официально существующих, так и на теневых рынках. В итоге возникло очевидное противоречие между коренными признаками учреждения и практикой функционирования многих вузов, больниц и т. д.

Оставаясь формально бесправными бюджетополучателями, они в определенной степени стали на деле самостоятельными товаропроизводителями. Их отношения с вышестоящими органами, формально мало отличающиеся от отношений солдата с командиром, на практике приобрели во многом партнерский характер. Перестали быть редкостью учреждения, расходы которых на 50 и более процентов финансируются за счет собственных доходов.

Самостоятельность учреждений в ряде случаев получила отражение в отраслевом законодательстве, например в Законе «Об образовании», что затем обусловило противоречия такого законодательства с Гражданским и Бюджетным кодексами. В последнее время Министерство финансов России настаивает на устранении этих рассогласований. В частности, оно справедливо указывает, что, самостоятельно вступая в сделки, учреждения в то же время сохраняют преимущества, обусловленные субсидиарной ответственностью государства, в результате возникают непредвиденные и необоснованные расходы бюджета на покрытие их долгов. Однако решение о контроле всех их доходов, включая и внебюджетные, через казначейство, создает существенные трудности для их эффективной работы.

Итак, учреждения бюджетной сферы:

— следуя духу Гражданского и Бюджетного кодексов, обязаны избегать самостоятельных хозяйственных решений и участия в конкуренции, иными словами, должны уклоняться от поиска резервов повышения эффективности;

— на деле ведут себя в значительной степени как товаропроизводители, находя правовые ниши за счет противоречий и нечеткости законодательства; это в определенной мере обеспечивает замещение бюджетных средств внебюджетными, однако сложившиеся механизмы в целом непрозрачны и нерациональны;

— активно строят неформальные отношения с администрирующими и финансирующими органами, потребителями услуг и между собой, тогда как формально организованные, поддающиеся регулированию рынки в рассматриваемой сфере находятся в зачаточном состоянии.

Решение вопроса не представляется возможным найти, сравнивая преимущества и недостатки советского варианта организации системы образования и той ее структуры, которая стихийно сложилась в постсоветский период, оно возможно только на основе принципиально иных подходов, характерных для рыночной экономики.

X

В связи со всем сказанным Е. Ясин, в частности, предлагает:

1) исходить из того, что организации образования, здравоохранения, культуры и т. п. должны законным образом функционировать как товаропроизводители, реализующие результаты своей производственной деятельности (услуги) тем, кто желает их приобрести; это означает, что большая их часть должна утратить форму учреждения;

2) признавая социальную значимость услуг, государство должно выступать одним из основных субъектов спроса на эти услуги, приобретая их для граждан с относительно низкими доходами через системы обязательного медицинского страхования, полную или частичную оплату образовательных услуг и т. п.;

3) в силу особенностей рынков услуг образования, здравоохранения и т. п. эти рынки нуждаются в специфическом регулировании, а среди действующих на них субъектов значительный удельный вес должен принадлежать некоммерческим организациям;

4) государство должно обеспечивать благоприятные условия для создания частных организаций рассматриваемой сферы;

5) необходимо оценить избыточные мощности учреждений обслуживания, в частности неэффективно используемые площади зданий, и осуществить «необусловленную» приватизацию соответствующих ресурсов с их последующим перепрофилированием;

6) учитывая ограниченную привлекательность «обусловленной» приватизации для потенциальных собственников и относительно низкую доходность большей части социальных услуг, представляется целесообразным предусмотреть возможность преобразования учреждений в иную организационную форму при сохранении государственной или муниципальной собственности; эта форма должна предусматривать баланс прав и обязанностей, близкий к тому, который характерен для негосударственных автономных некоммерческих организаций;

7) в случаях, когда конкуренция невозможна (например, когда речь идет о сельских школах), может сохраняться форма учреждения, однако финансирование должно ориентироваться не на содержание организации как таковой, а на достижение определенных результатов; например, средства на оплату труда учителей должны выделяться с учетом результатов независимого тестирования учащихся.

Е. Ясин считает, что «преобразование сети содержащихся за счет бюджета учреждений в совокупность частных и государственных, коммерческих и некоммерческих организаций различных форм может быть проведено за три—пять лет. Все эти организации должны быть поставлены в конкурентные условия на рынках соответствующих услуг. Спрос на этих рынках будет формироваться за счет различных источников, например, за счет средств обязательного и добровольного медицинского страхования, государственных и частных заказов, платежей из доходов граждан и т. д. Однако по отношению к организациям, поставляющим услуги, все эти средства должны выступать не в качестве гарантированных ассигнований на содержание, а именно в качестве компонентов рыночного спроса, пусть и модифицированного участием государства».

Заключение. «Не надо бояться человека с ружьем»

В последние 2—3 года было исключительно много криков об опасности идеи введения организации как новой организационно-правовой формы в образовании. Профсоюзы даже выводили на улицы толпы учительниц под лозунгом «Долой организацию Грефа!».

Ниже мы приводим конкретные положения разработанного Министерством экономического развития и торговли законопроекта о специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации, из которых становится очевидным, что никаких опасностей «приватизации», «банкротства» школы и тому подобного там нет.

Статья 2

1. Имущество специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации находится соответственно в государственной или муниципальной собственности и закрепляется за ней на праве хозяйственного ведения.

Статья 3

1. Специализированная государственная или муниципальная некоммерческая организация отвечает по своим обязательствам всем принадлежащим ей имуществом, за исключением недвижимого имущества.

2. Специализированная государственная или муниципальная некоммерческая организация не отвечает по обязательствам собственника имущества.

3. Собственник имущества специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации не отвечает по обязательствам государственной или муниципальной некоммерческой организации

Статья 5

1. Специализированная государственная или муниципальная некоммерческая организация может быть создана в результате ее учреждения, а также образована в результате реорганизации государственного или муниципального учреждения.

Специализированная государственная или муниципальная некоммерческая организация может быть создана либо образована в результате реорганизации государственного или муниципального учреждения только в случае введения в отношении такой организации программно-целевых методов планирования деятельности или нормативно-подушевого финансирования по факту оказания услуг, либо контрактных форм оказания работ и услуг.

2. Учредителем специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации выступает:

— Российская Федерация — в отношении специализированной государственной некоммерческой организации, имущество которой находится в федеральной собственности;

— субъект Российской Федерации — в отношении специализированной государственной некоммерческой организации, имущество которой находится в собственности этого субъекта Российской Федерации;

— муниципальное образование — в отношении специализированной муниципальной некоммерческой организации, имущество которой находится в собственности этого муниципального образования.

3. Специализированная государственная или муниципальная некоммерческая организация может иметь только одного учредителя.

Статья 8

2. При принятии решения о ликвидации специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации ее учредитель обязан предусмотреть организационно-правовые меры, обеспечивающие выполнение в полном объеме обязательств государства или муниципального образования по предоставлению услуг в области образования, здравоохранения, культуры, других социально значимых услуг, являющихся целью деятельности ликвидируемой специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации в соответствии с нормативными правовыми актами по предоставлению социальных гарантий населению.

5. Требования кредиторов специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации, решение о

ликвидации которой принято, удовлетворяются за счет денежных средств и иного движимого имущества, принадлежащего специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации. Кредиторы не вправе предъявлять требования об обращении взыскания на недвижимое имущество специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации.

6. Если имеющиеся у ликвидируемой специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации денежные средства недостаточны для удовлетворения требований кредиторов, ликвидационная комиссия осуществляет продажу движимого имущества специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации с публичных торгов в порядке, установленном для исполнения судебных решений.

7. Недвижимое имущество, а также движимое имущество, оставшееся после удовлетворения требований кредиторов ликвидируемой специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации, передается в распоряжение государственного или муниципального органа, осуществляющего от имени учредителя полномочия собственника имущества специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации, если иное не предусмотрено законами и иными правовыми актами Российской Федерации или уставом специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации.

Статья 16

1. Специализированная государственная или муниципальная некоммерческая организация может осуществлять предпринимательскую деятельность лишь постольку, поскольку это служит достижению целей, для которых организация создана, и соответствует этим целям.

2. Предпринимательская деятельность специализированных государственных или муниципальных некоммерческих организаций может включать в себя:

— производство и продажу товаров, выполнение работ и оказание услуг, отвечающих целям, для достижения которых организация создана;

— участие в хозяйственных обществах и товариществах на вере в качестве вкладчика;

— приобретение и реализацию вкладов (долей, паев), ценных бумаг и иного имущества и имущественных прав.

3. Приносящие доходы пользование имуществом, производство и продажа товаров, выполнение работ и оказание услуг признаются отвечающими целям создания специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации в случаях, если пользование имуществом, производимые товары, выполняемые работы, оказываемые услуги отвечают одному из следующих условий:

— способствуют распространению и потреблению результатов основной деятельности;

— являются аналогичными по назначению тем, которые используются в основной деятельности;

— при производстве товаров, выполнении работ, оказании услуг используются технологии и оборудование, применяемые в основной деятельности.

Статья 17

1. Выделение средств специализированной государственной или муниципальной некоммерческой организации из соответствующего бюджета на выполнение заданий по оказанию государственных или муниципальных услуг осуществляется в формах субсидий и субвенций.

2. Для целей настоящего Федерального закона под заданиями по оказанию государственных или муниципальных услуг понимается определяемый в порядке, установленном законами, иными нормативными правовыми актами Правительства Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, объем услуг, соответствующих основной деятельности государственной или муниципальной специализированной некоммерческой организации, которые эта организация на определенных условиях должна оказать населению.

Задания, устанавливаемые учредителем и обеспечивающие получение населением гарантированных государством услуг, носят обязательный характер.

Сверх гарантированного уровня органы государственной власти и местного самоуправления, не являющиеся учредителями, могут оплачивать услуги, оказываемые организацией на договорной основе.

Если же школа будет оставаться в своей нынешней организационно-правовой форме, если не будут меняться базовые механизмы школьной экономики, то все разговоры о «компетенциях» и об «образовании на результат» закончатся ничем. Увы, тогда мы в очередной раз окажемся свидетелями зарождения прекраснодушного порыва, очередной благородной педагогической иллюзии, которой суждено будет разбиться о жесткую материю экономико-правовой реальности.

Заключение

Образовательная реформа и дух либерализма

Две стороны школьной неэффективности

Нынешнее состояние российской школы — состояние явно кризисное. Вряд ли найдется много желающих спорить с этим тезисом. Кризис наиболее зримо проявляется в двух плоскостях, экономической и педагогической, и коренится в неэффективности существующей школы, соответственно в неэффективности экономической и неэффективности педагогической. Главная причина неэффективности — это не только и не столько бюджетное недофинансирование, как часто утверждается, сколько неэффективность сложившейся институциональной модели школы.

И.В. Абанкина (зам. директора Института развития образования ГУ—ВШЭ) справедливо пишет:

> «Темпы роста бюджетных расходов на общее образование поражают воображение. Судя по отчетным данным об исполнении консолидированных бюджетов субъектов Федерации, в 2002 г. на образование было истрачено 326 млрд руб., расходы увеличились по сравнению с 2001 г. на 42%. В 1998 г. территориальные бюджеты образования составляли 85 млрд руб., примерно 12,5 млрд долларов по курсу 1998 г., а в 2002 г. — 10 млрд долларов.

По сравнению с 1999 г. расходы выросли в рублевом исчислении в 2,5 раза, курс доллара вырос в 1,5 раза, а инфляция за эти 4 года составила не более 100% (даже если в прикидках мы будем ориентироваться только на себя, а не на данные Госкомстата, которые, конечно, в 2 раза ниже наших прикидок). Как бы мы ни считали, ежегодный рост расходов территориальных бюджетов на образование в реальном выражении был гораздо больше, чем пресловутые 10%, которые предусматривались материалами Госсовета.

И что же? Заметных скачков в качестве образования не видно; стоны детей и родителей ничуть не тише, а громче; учителя как недополучали мизерную зарплату, так и недополучают и бастуют, как прежде; школьная "коммуналка" в долгах как в шелках. Что же получается? Численность школьников сокращается и будет сокращаться еще более высокими темпами (о чем свидетельствуют все демографические прогнозы до 2060 г.), удовлетворенность общества школьным образованием никак не повышается, а расходы растут, как самолет, улетающий ввысь от этих стонов и вздохов. Следовательно, причина недостаточной эффективности школьного образования лежит не в низком уровне финансирования, а в самой школьной системе, в ее институциональной организации».

Все это абсолютно верно. Несмотря на очень быстрый рост валовых расходов на образование за последние годы (такие темпы роста, если брать в целом по экономике, не снились никакому японскому или немецкому «экономическому чуду»), основные экономические показатели отрасли по-прежнему пребывают в состоянии плачевном. В качестве примера приведем данные последних лет по заработной плате в образовании в сравнении со средней зарплатой в целом по экономике и в промышленности (табл. 1).

Таблица 1. **Заработная плата в образовании в сравнении со средней зарплатой**

Средняя зарплата	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г. (апрель)
Всего в экономике (тыс. руб.)	1522,6	2223,4	3240,4	4413,6	5100
Промышленность (тыс. руб.)	1838,1	2735,7	4016	5278,7	6240
Образование (тыс. руб.)	885,1	1234,6	1821	2938,9	3085

Сюда можно также добавить ключевое обстоятельство, относящееся ко второй стороне проблемы: Россия занимает все более низкие места в международных сравнительных исследованиях уровня образованности школьников.

Вот результаты международных исследований TIMSS[1] и PISA[2].

Тесты на знания (TIMSS)

Математика		Естествознание	
Страна	**Баллы***	**Страна**	**Баллы***
1. Сингапур	643	1. Сингапур	607
2. Корея	607	2. Чехия	574
3. Япония	605	3. Япония	571
4. Гонконг	588	4. Корея	565
5. Бельгия	565	5. Болгария	565
6. Чехия	564	6. Нидерланды	560
7. Словакия	547	7. Словения	560
8. Швейцария	545	8. Австрия	558
9. Нидерланды	541	9. Венгрия	554
10. Словения	541	10. Великобритания	552
11. Болгария	540	11. Бельгия	550
12. Австрия	539	12. Австралия	545
13. Франция	538	13. Словакия	544
14. Венгрия	537	14. Россия	538
15. Россия	535	15. Ирландия	538

*Среднее арифметическое результатов, набранных старшеклассниками по 1000-балльной шкале при решении 60 заданий разной сложности.

[1] Источник: IEA Third International Mathematics and Science Study, 1994–1995 гг.

[2] Источник: Programme for International Student Assesment / Organization for Economics Cooperation and Development, 2000 г.

Тесты на умения (PISA)

Математические навыки

Страна	Баллы*
1. Япония	557
2. Корея	547
3. Новая Зеландия	537
4. Финляндия	536
5. Австралия	533
...	
21. Россия	478
22. Испания	476
23. Польша	470
24. Латвия	463
25. Италия	457
26. Португалия	454
27. Греция	447
28. Люксембург	446
29. Мексика	387
30. Бразилия	334

Аналитические навыки

Страна	Баллы*
1. Финляндия	546
2. Канада	534
3. Новая Зеландия	529
4. Австралия	528
5. Ирландия	527
...	
27. Россия	462
28. Латвия	458
29. Люксембург	441
30. Мексика	422
31. Бразилия	396

Естественнонаучные навыки

Страна	Баллы*
1. Корея	552
2. Япония	550
3. Финляндия	536
4. Великобритания	532
5. Канада	529
...	
26. Россия	460
27. Латвия	460
28. Португалия	459
29. Люксембург	443
30. Мексика	422

*Среднее арифметическое результатов, набранных старшеклассниками по 1000-балльной шкале при решении 60 заданий разной сложности.

При этом дети в школе все больше и больше перегружаются (по терминологии современной молодежи — «грузятся») растущим объемом абстрактной (якобы научной, фундаментальной) информации, содержание программ разбухает, и общество это осознает[3]. В табл. 2 представлены результаты октябрьского (2003 г.) опроса ВЦИОМа[4].

Таблица 2. **Как вы оцениваете загруженность детей в современной российской школе?**

	2001 г.	2003 г.
Испытывают нормальную нагрузку	30%	28%
Перегружены	46%	48%
Недогружены	7%	7%
Затруднились ответить	17%	17%

Однако никаких реальных шагов в направлении разгрузки программ и разворота их содержания в сторону жизненной, практической ориентации не делается.

Нынешняя российская школа — и это надо сказать прямо, хотя подобная прямота, можно быть уверенным, вызовет выдающиеся по интенсивности и накалу «крики беотийцев» — это школа экономически нищая и педагогически неэффективная.

Нам представляется сегодня вполне доказанным, что **кризис школы — это кризис неэффективности, а кризис неэффективности — это кризис институциональный**.

***

Основные институциональные параметры нынешней школы идут из традиции, они были в основном зафиксированы в се-

[3] Это важно и весьма нетривиально, поскольку среди ряда профессионалов-образователей существует миф, будто общество неизменно считает, что российская школа – «лучшая в мире» и что никаких реформ здесь не требуется (за исключением многократного роста бюджетного финансирования). Общество, однако, чувствует ситуацию несколько лучше, чем о нем думают.

[4] См.: http://www.vciom-a.ru/education.html

рии постановлений ЦК ВКП(б) и последующих актах Совмина СССР середины 30-х годов. В 1934 г. ЦК ВКП(б) принимает постановление «Урок как основная форма учебно-воспитательного процесса». В 1936 г. тот же ЦК принимает постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое нацелено на изгнание из школы всего того, что не тождественно вложению учебной информации («содержания образования») в головы учеников посредством той самой основной фронтальной урочной формы. Тогда же нарком просвещения тов. Бубнов проводит постановление «О типовых штатах и ставках для начальных и средних школ», т. е. о почасовой системе оплаты труда учителей, которое однозначно фиксирует действующий и поныне главный экономический интерес учителя — «рубли за часы»: лишний час учебной нагрузки ученика — лишний рубль учителю. А в 1966 г. ЦК (уже, правда, не ВКП(б), а КПСС) принимает постановление «Об усилении основ наук в содержании общего среднего образования». Смысл и результат оного специалистам хорошо известен.

Более или менее все.

Все — в том смысле, что нынешняя массовая российская школьная система (и даже «экспериментальные школы гуманной педагогики») работает ровно по той модели и по той парадигме, что были сформированы данными документами. Система с поистине потрясающей последовательностью продолжает реализовывать постановления ЦК семидесятилетней и сорокалетней давности. Эти постановления де-юре никто не отменял. А если кто-то наивно подумает, что отменять их не надо, ибо уже 10 лет как «отменили» сам ЦК и приняли, скажем, самый демократичный в мире закон «Об образовании», то он ошибется. Ибо тот, кто немного представляет себе историю России за последние три четверти века, ясно понимает различие в действенности постановления ЦК и законодательного акта слабой, почти виртуальной, ельцинской власти. Первое действует десятилетиями и, есть опасение, на века; второй не действует с момента своего принятия.

Закон «Об образовании» все время обнаруживает свою глубокую внутреннюю противоречивость. Вот уже более 10 лет многие

люди с удивлением, а порой и с остро критическим чувством констатируют, что по многим ключевым своим нормам он на деле не выполняется. Например, не выполняются положения об автономии школы, о принципах ее финансирования, о функционировании школы в качестве полноценного юридического лица, о налогообложении школы, об общественном участии в управлении ею.

Мы убеждены, что все это не есть чья-то злая воля, но не есть и случайность. Принципиальная проблема состоит в том, что закон, с одной стороны, неявно задал определенную институциональную модель школы как структуры, полностью детерминируемой государством (в отношении реализуемого образовательного содержания, бюджетирования и управления), а с другой стороны, попытался приписать подобной институции атрибуты, права и возможности, присущие фактически автономному юридическому лицу, ответственно участвующему в определенном секторе рынка и в гражданском обороте[5]. На практике же мы все время бьемся о различные проявления этого противоречия, порой не понимая его сути и подосновы.

Подоснова проблемы

В данной книге собраны основные тексты автора за период 2000—2003 гг. Они весьма разнятся по содержанию и по ситуации своего возникновения, однако просматривается их общая направленность: закладывание концептуальных основ институциональной реформы школы на долгосрочную перспективу. Чуть перефра-

[5] Из сказанного, с самого начала отметим, не следует делать выводов слишком поспешных и слишком прямолинейных. Как внутренние рассогласования образовательного законодательства, так и его противоречия с нормами иных сфер права (законодательство бюджетное, гражданское, налоговое и т.д.) суть коллизии *динамические*, оставляющие, как правило, некий диапазон для осмысленного и полезного действия. Безусловно, заслуживают всяческого уважения и поддержки тактические действия, направленные на улучшение ситуации в школьном деле — будь то задачи сохранения и расширения педагогической вариативности, улучшения налогового режима для школы, оптимизации финансирования и т.п.

зируя известный слоган Римского клуба, можно сказать, что если действовать можно и должно локально, то мыслить все же порой желательно глобально.

Институциональная парадигма нынешней школы, заложенная де-факто и в наше образовательное законодательство, есть парадигма государственно-патерналистская. Она в той мере является тотально дирижистской, в какой является нерыночной. Государство создает школы, государство их финансирует, государство определяет чему учить, государство назначает в школы директоров, государство проверяет результаты работы школы и т.д. Многим это все еще кажется само собой разумеющимся и, по привычной традиции, естественным.

Однако все более очевидным становится и то, что такая парадигма уже не в состоянии отвечать тем идеям и задачам, которые все шире распространяются в общественном и властном сознании как необходимые и, более того, как естественные. Имеются в виду такие показатели, как результативность, работа «при обратной связи с потребителем», педагогическая инициативность, индивидуализация образовательных программ и услуг, гибкость программ, общественное участие, но главное — эффективность и еще раз эффективность (экономическая и педагогическая). В тактическом плане, повторяем, можно и должно делать полезные вещи в существующих рамках, но в стратегическом становится все более понятным, что необходимо изменение самих этих рамок. В историческом масштабе невозможно преодолеть кризис школы в ее существующей институциональной модели.

Патерналистская нерыночная модель школы имеет свою эпистемологическую основу. В сущности, здесь мы обнаруживаем наиболее глубинную и кардинальную причину давно известного и все более нарастающего разрыва между школой и жизнью. Это другая сторона все той же педагогической неэффективности (в жизни нужно не то, чему учат в школе, а в школе учат то, что не нужно в жизни).

Если в жизни человеку (предпринимателю, исполнителю и т.д.) практически требуется некое конкретное знание, т. е. локальное и личностное, плюс весьма общие интегративные способности

(понимание, ответственность, ключевые компетенции и т.п.), то школа выстроена ровно наоборот, она все еще зиждется на наивно-рационалистской парадигме уже более чем трехсотлетней давности — парадигме абстрактного и якобы всеобщего, внеличностного знания вкупе с логикой формирования совершенно частных умений и навыков (учебно-предметных).

Здесь мы находим исток кардинальной образовательной неэффективности существующей школьной институции и одновременно подмечаем исключительно важное обстоятельство: оппозиция практико-ориентированного и абстрактно-энциклопедического образования представляет собой точную аналогию оппозиции современных либеральных ценностей с архаичной коммунитарно-авторитарной установкой.

Это крайне важно и пока что, увы, весьма мало понимается. Довольно несложно прийти к убеждению об экономической неэффективности, затратности государственно-патерналистской и нерыночной школьной модели как институции, построенной на централистском, по своей сути социалистическом экономическом механизме. Много труднее, но тем и важнее, убедиться в кардинальной образовательной неэффективности институции, построенной на доминировании отживающего типа знания. Здесь коренится не только упадок российской школы (который принимает обостренные внешние формы из-за особенностей нашей экономической и социальной ситуации), но и глобальный кризис школы как исторического института, о чем писало немало светлых голов, от Руссо и Толстого до Иллича и Кумбса.

Если вектор антропологического развития, во многом связанный с глобальными тенденциями общественного становления, направлен в сторону все более полного вызревания автономной, свободной, терпимой и внутренне ответственной личности, при этом всякий раз скромно отдающей себе отчет в ограниченности своего «локального» знания, то задачу ее формирования в принципе не может решить школьный институт социализации, построенный по логике гетерономии (внешней детерминации), несвободы и чисто внешней ответственности, плюс к тому сцементированный самонадеянной иллюзией всеобщего и тотального научно-фундаментального знания.

Ключевое слово

Здесь нужно высказать одно очень важное уточнение. Все выше и ниже сказанное вовсе не следует понимать как выражение позиции «образовательного лоббизма». Конечно, без богатой и сильной образовательной системы сегодня невозможно реальное экономическое и социальное развитие страны, и в этом смысле государство в большей мере заинтересовано в образовании, нежели образование — в государстве. Но автор ни в коей мере не считает теоретически правильной и практически жизнеспособной столь привычную установку образователей «Государство, дай больше!». Напротив, сфера образования может и должна стать для страны и государства не сектором значительных невозвратимых расходов, не «печкой, в которой сжигают ассигнации», а огромным новым рыночным резервуаром, приносящим невиданные ранее прямые и опосредованные объемы добавленной стоимости.

Потенциальному рынку, начальную емкость которого в России можно сегодня оценить в $20—25 млрд ($10 млрд от государственного и муниципального заказа и $10—15 млрд частных средств) и который по своим объемам легко может опередить, скажем, рынок автомобильной продукции, — такому рынку негоже стоять с протянутой рукой «на бюджетной паперти».

Понимание очень значительных и доселе не используемых активных ресурсов образования — не столько его уже набившей оскомину абстрактно-моральной «общественной ценности», сколько собственных экономических потенций — должно стать одной из предпосылок образовательной реформы.

Государство может и должно не столько давать образованию, сколько получать от образования, и единственное, что разумному государству надлежит здесь сделать, — это создать адекватные условия. Собственно, выстраивание системы таких условий и является сущностью структурно-институциональной образовательной реформы. Ни для чего иного, строго говоря, эта реформа не предназначена.

Как заметил мне в 2001 г. один из губернаторов в кулуарах Госсовета РФ, «если сегодня у нас вся страна в рынке, то объясните

мне, специалисты, а как школа может выжить вне рынка?». Интересно, что через два года практически те же самые слова сказал один из областных руководителей образования, причем одного небогатого региона Северо-Запада: «Пусть государство сделает лишь одно — пустит наконец школу в рынок, как оно пустило 10 лет назад в рынок вузы. Больше ничего от вас, от Москвы, не требуется».

***

При обдумывании возможных вариантов развития образования естественным становится вопрос о ключевом основании намечаемой типологии вариантов и сценариев. Вопрос о нахождении такого основания (для проблематики школьного образования) — это как поиск волшебного слова.

Начиная с 1985 г. автор этих строк искал такое слово — обозначающее некий главный, решающий фактор, от варьирования которого и могут зависеть вся перспектива и все главные сценарии возможных трансформаций нашей школы.

Что это за слово? «Свобода»? «Творчество»? «Возвращение государства»? «Участие общества»? «Вариативность»? «Объективная оценка качества»? «Норматив финансирования»? Практически за каждым из таких ключевых слов стоит целая линия, так или иначе отыгрывавшаяся, и порой не без результата, в нашей образовательной мысли и политике. «Вариативность» — это Асмолов середины 90-х. «Свобода и творчество» — это Соловейчик середины-конца 80-х. «Участие общества» — это Днепров конца 80-х. «Возвращение государства» — это Госсовет 2001 г. И так далее.

Сегодня, мне представляется, это слово найдено и уже произнесено. Его трудно и боязно произнести, но надо. Это слово — «рынок».

Все главные магистрали и сценарии изменений в школьной системе зависят от того, придет или не придет в школьный сектор рынок, и если придет, то как.

Конечно, в этом месте могут потребовать пояснить, какое понятие рынка имеется в виду. Я не очень люблю определения, но какое-то придется предложить. Под рынком, полагаем, следует понимать информационную систему конкурентного взаимодейс-

твия производителей и потребителей различных благ, в том числе и образовательных, с действенной обратной связью, в которой роль информационных сигналов играют цены.

Речь, конечно, не идет и не должна идти о полной передаче школы в пространство рынка. Начала централизованного государственного планирования, анализа, управления и контроля в образовательной системе — но не монопольного — на исторически обозримую перспективу, разумеется, должны и будут сохраняться. Но и полная отрезанность школы от рынка — крайность симметричная и не лучшая. Нужна середина.

Только при реализации такого подхода, во многом все еще весьма непривычного, образование сможет перейти в своем самосознании и реальном внутреннем устроении от модели просителя к модели полноправного и успешного участника всей общественно-экономической жизни[6].

[6] Два пояснения к сказанному.

1. А. Асмолов уже много лет говорит о необходимости перехода российского образования к «культуре достоинства». Конечно, взятая в *педагогическом* аспекте, эта мысль важна и бесспорна. Однако если взять ее в аспекте *институционального* устройства образования, то придется задать вопрос — а можно ли всерьез говорить о достоинстве применительно к системе, в которой ведущей формой экономического поведения является *не зарабатывание денег*, а их вечное *выпрашивание*, по сути клянченье?

2. Все последние годы то и дело актуализируется тема *сокращения бюджетных (государственных) расходов*. Как к этому относятся представители системы образования? С предельной критичностью, даже агрессивностью. С одной стороны, это представляется понятным: если школа финансируется *только* из бюджета, то сокращение госрасходов просто влечет за собой дальнейшее ее нищание. Но, с другой стороны, вполне можно было бы — и нужно! — мыслить и иную ситуацию. А именно: происходит не арифметическое срезание бюджетных расходов, оно сопровождается созданием таких *новых институциональных механизмов*, которые приведут к росту *внебюджетных* доходов, в том числе и для школ. Иными словами, пусть государство уменьшит госрасходы, и я, школа, недополучу из бюджета 100 рублей, но при этом государство создает мне такие новые организационные возможности и правила игры, при которых я получу лишних 200 внебюджетных. Однако серьезной проблемой пока что существующих и частично то и дело реализуемых программ сокращения бюджетных расходов действительно является отсутствие *проводимых навстречу им параллельных структурных реформ* в бюджетной сфере, которые естественным образом повышали бы суммарные, консолидированные — бюджетные плюс внебюджетные — доходы соответствующих отраслей и конкретных организаций.

***

В связи с вышесказанным совершенно точным выглядит суждение одного из лидеров немецкого профсоюза ученых-педагогов:

> «При существующей системе обезличенного бюджетного финансирования школы родители не имеют никакого влияния на предложение в области образования и вынуждены просто пассивно довольствоваться тем, что им предлагает государство. Но государство своим «усредненным предложением» обозначает некий общий уровень, не учитывающий многообразия индивидуальных способностей и запросов учащихся. При попытке отдать всем школам поровну и одинаково школы приходят к состоянию, когда они не устраивают никого. Косность сложившихся форм и содержания обучения, тяга к единообразию и *практически полное отсутствие конкуренции* при механически равномерном и обезличенном финансировании школ — все это едва ли способствует оживлению перемен и реформам в области государственного образования» (*Корнелия Маттерн, 1997*)[7].

Позволю себе бытовое отступление. Один мой друг купил себе 7 лет назад мобильный телефон «Моторолла». Телефон весил примерно килограмм, контракт стоил $4500. Сегодня мобильный телефон, имеющий в себе вдесятеро больше функций, весит 105 граммов и стоит $90. Вот простой результат действия механизмов конкуренции. И поскольку оппоненты наверняка будут говорить мистические слова про социальную справедливость, то ответить можно лишь одно: 7 лет назад мобильный телефон был доступен в Москве, в лучшем случае, одному человеку на 10 000. Сегодня он есть у каждого третьего десятиклассника. Через пять лет он будет у каждого второго семиклассника. Вот что дает конкуренция, вот как она работает на рост пресловутого качества и, заметим, на реальный рост социальной справедливости.

И если совершенно не задействовать подобные механизмы в образовательной системе, то, видимо, не будет никаких оснований говорить о качестве, социальной справедливости или эффективности.

Более того, отсутствие сколько-нибудь действенных механизмов социально-рыночного характера и честной конкуренции в

[7] Wege zu einer neuen Bildugsoekonomie. Gewerkschaft Erziehungs-Wissenschaftler. Verlag Juventa, 1998.

сфере школьного образования, являющейся по существу институцией непрерывной обработки человеческого материала и социализации поколений, не может не привести к общеэкономическим и общенациональным негативным стратегическим последствиям. «Отец немецкого экономического чуда», автор принципиальной записи о «социальном государстве» в Конституции послевоенной Германии Людвиг Эрхард, тем не менее, в 1958 г. жестко сформулировал: «Социальная рыночная экономика не может процветать, если духовная установка, на которой она базируется, т. е. готовность принять ответственность за свою судьбу и участвовать в честной и свободной конкуренции, подрывается якобы социальными мерами в смежных областях».

Но осуществлять разумное и результативное социальное регулирование всегда очень трудно. А тотальное огосударствление — легко. Только не надо его путать с социальным регулированием. Еще Джон Стюарт Милль предупреждал: «Проблема, нуждающаяся в решении, очень тонкая и особенно важная: как дать наибольший объем необходимой помощи и при этом в наименьшей степени побуждать людей строить на этом свои надежды?»

Корни школьного социализма

«Становление общества, в котором знания и информация являются важнейшим производственным ресурсом, требует максимального развития каждой личности, т. е. открывает перед людьми новые горизонты, превращает человека из винтика индустриальной машины в свободного индивида и делает прогресс общественного целого производной от индивидуальных достижений составляющих его граждан»[8]. Поэтому постиндустриальная трансформация — как в своем факте (для одних стран), так и в своей перспективе (для тех стран, где она пока еще эмпирически не состоялась) — закономерно и резко повышает роль, с одной стороны, образовательной идеи и, с другой стороны, идеи либеральной. Но столь же закономерно она ставит в повестку дня вопрос о системе

[8] Иноземцев. Пределы догоняющего развития. М., 2002. С. 51.

новых отношений между этими двумя идеями. И именно потому, что привычная нам и идущая из традиции образовательная идея уже несколько столетий реализовывалась в парадигме уходящего индустриального уклада и социалистического государственного принуждения.

Система образования — в первую очередь именно школьного, к университетскому это можно отнести в значительно меньшей мере — строилась по идеологии и символике жестко и внешним образом организованных производственных (фабрика) или квазипроизводственных (армия) структур, в которых «дух либерализма» всегда приносился в жертву соображениям принудительной рациональной организации и калькулируемой эффективности. Мишель Фуко не случайно поместил школу в особую плоскость так называемых дисциплинарных институтов наряду с армией, тюрьмой и психбольницей.

Один из анонимных идеологов европейского социализма середины XVIII в.[9] так описывал проектируемые черты грядущего идеального общественного устройства:

«1. Ничто в обществе не должно составлять предмета особой частной собственности.

2. Частная собственность отвратительна, и тот, кто попытается ее восстановить, подлежит пожизненному заключению как буйнопомешанный и враг человечества.

3. Все продукты производства будут собираться в общих магазинах и затем распределяться для всех граждан.

4. По достижении 5-летнего возраста все дети будут изыматься из семей для получения общего, обязательного для всех образования за счет государства».

История пока что интересным образом распределила исполнение этих четырех пунктов «коммунистической повестки дня» более чем двухвековой давности. Имели место широкомасштабные исторические попытки реализовать пункты 1-й и 2-й (упразднение частной собственности). Чем они закончились — известно. Практически не получил широкой реализации пункт 3-й, за исключением отдаленных аналогов периодов военного коммуниз-

[9] Морелли «Кодекс природы» (1775)

ма. Но почти повсеместную и полную реализацию получил пункт 4-й — если не в отношении «изъятия» детей из семей, то в отношении «общего, обязательного для всех образования за счет государства». Об этом полезно задуматься в том смысле, что, безусловно, все пункты «коммунистической повестки дня» исходно обладали внутренним единством и взаимной сопряженностью.

***

В отличие от бизнеса, являвшегося по преимуществу частным, в том числе и на стадии индустриального общества, организатором и генеральным менеджером школьного образования выступало государство. Кому-то это чрезвычайно нравится, кому-то — очень несимпатично. Но дело не в подобных эмоциях. Несколько веков назад взятие государством школы под свой патронат было исторически обоснованно.

Известный немецкий ученый пишет[10]:

> «Трата публичных ресурсов в пользу образования вначале мотивировалась идеями общественного прогресса как составная часть “пути к свободе” человечества. И действительно, это дорогой ценой купленное образование, как минимум, с трех точек зрения было связано с освобождением.
>
> В качестве первой я назову освобождение от необходимости работать по найму: подросток мог учиться, вместо того чтобы работать ради своего пропитания. Затем следующий мотив — формирование государственной школы как института, освобождающего человека от прямой опеки: в первую очередь со стороны церкви, многие столетия формировавшей школьное образование, а затем и со стороны благородного и зажиточного сословия, на долю которого была оставлена возможность создания частных школ. И, наконец, образование стало предпосылкой личной свободы и индивидуального самоопределения. Просвещение, в том числе и с помощью школы, стремилось и могло рассматриваться — здесь я апеллирую к известным словам Канта — как “исход человека из греховной незрелости, вину за которую нес на себе он сам”. Наконец, Вильгельм Либкнехт через столетие после Руссо сказал: “Образование делает свободным!”

[10] Клемм К. «Школа: время — деньги — власть». Клемм Клаус — профессор педагогики в университете г. Эссена (ФРГ), издатель ежегодного сборника по вопросам развития образования. Цитируемые выдержки взяты из коллективной ежегодной монографии Немецкого научно-образовательного профсоюза: Wege zu einer neuen Bildugsoekonomie. Gewerkschaft Erziehungs-Wissenschaftler. Verlag Juventa, 1998.

На фоне этого исторического осознания образования как процесса освобождения постепенно и совершенно естественно процесс образовательной экспансии начал осознаваться (с присущим ему фактором растущих ресурсных затрат) как непременная, даже необходимая составная часть гуманизации общества. Сформировался определенный консенсус по поводу того, что инвестиции в образование являются осмысленными, целевыми, непреложными инвестициями в будущее.

Однако этот консенсус со временем был поколеблен. Наметились переосмысление и переориентация образовательной экспансии и ее финансирования.

Во-первых, в той мере, в которой процесс огосударствления школьного образования был завершен, произошло смещение важнейших акцентов. В огосударствлении более не видят освобождения от зависимости, и государство более не выступает как гарант относительной автономии школы. Подчиненность школы государственной бюрократии оценивается все более и более критически.

Во-вторых, в эпоху, когда почти все юноши и девушки младше двадцати лет являются школьниками и школьницами, образование теряет свой эмансипирующий, освобождающий характер. Время образования, которое одновременно является временем экономической зависимости человека, встает на пути биографически уже давно наступившей самостоятельности. Это ощущение усиливается еще и потому, что более уже нет уверенности в том, что полученные в результате академические сертификаты действительно являются билетом в жизнь, а не пропуском на перрон. Следует ли удивляться, что крылатая вдохновляющая фраза о “непрерывном образовании”, long life learning, с чьей-то легкой руки превратилась в грустные слова о “пожизненной учебе”?

В-третьих, в ситуации, когда в бюджетном планировании приходится сталкиваться одновременно с растущими запросами и с быстро уменьшающимся свободным пространством для маневра, пропадает всякая готовность инвестировать в области, отдача от которых ожидается в очень далеком будущем. В этой ситуации исчезает всякая готовность реагировать на вновь возникающие требования, на возникший недостаток средств, на новые потребности образователей по формуле

"Дайте больше!": больше детей в лучших школах, больше маленьких классов, больше дополнительных учебных часов в расширенных рамках расписания, дольше сроки обучения и т.п. Согласно закону о граничных затратах с определенного уровня ресурсных затрат мы не получаем никакой новой пользы. "Этому образованию сколько ни дай, а останется все то же" — эта установка постепенно начинает формировать отношение к образованию, завоевывать умы и становиться руководящим принципом».

И сегодня главная проблема школы, тотально регламентированной государством и устроенной по образу гигантской «образовательной фабрики», не столько в том, что подобная модель коробит наши либеральные чувства, сколько в ее неэффективности. Государственный патернализм в образовании уже достиг своего высшего проявления и подошел к своим закономерным пределам.

Главная причина краха исторического социалистического эксперимента состояла в обнаружившейся и неустранимой экономической неэффективности социализма. Но неэффективность социализма является общесистемной, не только экономической. Можно сказать, что «четыре пункта Морелли» показали свою полную несостоятельность как целое, а не только в отношении попытки упразднения частной собственности. В частности, сегодня все лучше осознается и педагогическая неэффективность такой образовательной системы, из которой исключен фактор постоянного роста качества за счет постоянного действия конкуренции и соответственно предпринимательской инновационности.

Процесс такого осознания ускоряется в связи со становлением информационного общества, когда на порядки вырастает число каналов приобретения информации и знаний человеком и школа теряет свою монополию на трансляцию знания. Кроме того, постиндустриальная волна резко повышает ценность (и, заметим, рыночную цену и ликвидность) творческого начала человека, его личной реализованности и индивидуальной свободы. А потому в условиях постиндустриальной трансформации общества только либеральные ценности и либеральная идея оказываются единственным правомерным, эффективным и перспективным основанием образовательной философии и образовательной политики. Но здесь мы сталкиваемся с одним обстоятельством — терминологическим по форме и трагическим по существу.

О состоянии либеральных ценностей в современной России: трагедия слова

В 1927 г. Людвиг фон Мизес написал:

«Можно было бы предложить в интересах облегчения распространения либеральных идей дать идеологии либерализма новое название, чтобы ему не мешало всеобщее предубеждение, взращенное против него. Такое предложение имело бы благие намерения, но было бы полностью противоположно духу либерализма. Так же как либерализм должен в силу внутренней необходимости избегать любых пропагандистских трюков и закулисных средств завоевания всеобщего одобрения, к которым благоволят другие движения, так же не должен он и отказываться от своего старого имени лишь потому, что оно непопулярно. Именно потому, что слово "либерал" имеет негативное дополнительное значение, либерализм должен за него держаться. Нельзя для всех сделать легким путь к либеральному мышлению, ибо важно не то, что люди объявляют себя либералами, а то, что они становятся либералами и думают и действуют как либералы»[11].

Мизес говорил обо всем западном мире, но в первую очередь — о тогдашней Германии. Прошло чуть меньше 10 лет после конца Первой мировой войны и оставалось чуть больше 10 лет до Второй.

Сегодня те же самые слова — не на 99, а именно на 100% — можно отнести к ситуации в России. Совсем недавно, предваряя русское издание основных документов Либерального интернационала, Фальк Бомсдорф[12] подчеркнул:

«В понятие "либеральный" в России вкладывается, как правило, негативный смысл. Для многих здесь "либеральное", как, впрочем, и демократическое, — это нечто чуждое русскому естеству. Часто оно однозначно ассоциируется с разнузданным капитализмом, с чем-то потворствующим обнищанию людей, что, к сожалению, отчасти сегодня действительно наблюдается. Многие полагают, что либералам нет дела до социальных проблем, что либеральные партии уже по одному своему определению не могут проводить социальную политику, в противном случае, как считают, они не были бы либеральными.

[11] Фон Мизес Л. Либерализм. М., Экономика. 2001.
[12] Представитель Фонда Фридриха Науманна в России и СНГ.

Такое положение вещей весьма поразительно. Ведь не кто иной, как либералы, во второй половине XIX — начале XX в. явились проводниками реформ, открывших для страны путь к строительству правового государства и формированию гражданского общества. Именно либеральные идеи дали России после столетий авторитаризма шанс стать "нормальным" государством. Российское общество не смогло им тогда воспользоваться, поскольку его эволюционное развитие было резко прервано глубоко антилиберальным актом — большевистским путчем 1917 г.».

Между тем де-факто Россия приближается как раз к тому состоянию, о котором как о вполне желаемом говорил Мизес: люди не именуют себя либералами, но все больше становятся ими. Социологические замеры выявляют[13], что 60—70% российских граждан являются стихийными правыми либералами. Сами они это не осознают, но их ответы на предлагаемые вопросы в совокупности не оставляют сомнений. Они видят завтрашнюю Россию открытым правовым государством с независимым от властей судом, развитым гражданским активизмом, сменяемой выборной властью и другими формами политического выбора, многопартийной системой, свободой слова и всем набором гражданских свобод. Они не хотят, чтобы чиновники решали, как им жить и что делать, им (как ни странно это для кого-то прозвучит) чуждо социальное иждивенчество, они рассчитывают на собственные силы.

Поразительная эволюция российского общества за последние 15 лет не отрефлектирована ни властью, ни самим обществом. Для внешнего же мира Россию уже полтора десятилетия «объясняет» некоторое число московских авторов. Ими слеплен образ страны, без всякого успеха пытающейся проводить глубоко чуждые ей преобразования. Они повторяют старую басню о том, что правительство в России — «единственный европеец», хотя это было не так уже во времена Пушкина. Модернизация отторгается и все остается без перемен, потому что Россия, видите ли, сохранила традиционное общество с укорененными архаичными кодами, табу, матрицами, архетипами и проч., и проч. — что бы ни означали эти камлания. (В этом «традиционном обществе»

[13] См. Горянин А. Интернет-публикация http://mschools.msk.net.fio.ru/content.php?t=95

всего за несколько лет победили пляжи, где женщины загорают в купальниках без верха.)

Как это понять: преобразования отторгнуты, а страна сегодня устроена совершенно иначе, чем всего 10—12 лет назад? «Берлинер Цайтунг» спрашивает: «Почему мы, глядя на Америку, говорим о растущем патриотизме, а обращаясь к России — о росте национализма?»

Запад страстно верит в то, что большинство жителей России — обнищавшая националистическая масса, которая спит и видит возвращение коммунистов. Правда, коммунисты на всех выборах получают у нас процент голосов по нормам Италии и ниже норм бывшей английской колонии Кипр. Националистическая же идеология в сегодняшней России и вовсе удел маргинальных групп. Нет и речи о том, чтобы они могли одолеть 5-процентный избирательный барьер — в отличие от своих коллег в Австрии, Голландии и еще в двух-трех, как принято говорить, цивилизованных странах.

Участники масштабного исследовательского проекта «Самоидентификация россиян в начале XXI в.» Игорь Клямкин и Татьяна Кутковец подчеркивают, что на самом деле коммунистическую (националистическую и проч. — т.е. в любом случае не либеральную) систему в России хотели бы видеть менее 7% населения страны.

Сказанное имеет множество бытовых коррелятов.

Госкомстрой сообщает, что в России появилось 15 миллионов (!) неучтенных единиц недвижимости. Дома построены, но хозяева не хотят платить налог на имущество. Прибавим тех, кто новую недвижимость законопослушно зарегистрировал, их тоже миллионы. Не менее 40% российских семей имеют автомобиль.

Не менее 20 миллионов россиян ежегодно посещают дальнее зарубежье[14].

По данным ROCIT, аудитория российского сегмента интернета в 2002 г. превысила 20 млн человек. NUA, главный авторитет в вопросе о народонаселении интернета, числил в конце 2001 г. в России 18 млн пользователей[15] (за год это число должно было возрасти), на 3 млн больше, чем во Франции летом 2002-го. В России к интер-

[14] Независимая газета. 2002. 17 июня.

[15] http://www.nua.ie/surveys/how_many_online/

нету сегодня имеют доступ более 15% населения, тогда как в Литве и Турции, кандидатах в Евросоюз, соответственно 8,2 и 3,7%, а в Китае — 2,9%. Такие вещи не бывают игрой случая.

В Самарской области число мобильных телефонов уже превысило число стационарных, и к этому рубежу близки еще несколько городов и регионов России, среди них Москва и область, Санкт-Петербург, Краснодар[16].

Главный вывод своих исследований Клямкин и Кутковец формулируют так:

> «В современной России реформаторский потенциал общества значительно превышает реформаторский потенциал элит. Модернизация блокируется не менталитетом населения, а российской элитой, не готовой и не способной управлять свободными людьми. Стремясь компенсировать эту свою неспособность, она реанимирует старые мифы о русском народе. Мы переживаем сегодня не "национальную катастрофу", как нам внушают слева и справа, а истинное возрождение (буржуазное возрождение, чтобы быть точным), хотя в подавляющем большинстве и не ведаем об этом. Во времена итальянского Возрождения люди тоже о нем не знали. Истинная картина открылась лишь их потомкам, современники же Возрождения поверили Макиавелли, объявившему Италию растерзанной и обесчещенной».

Что ж, пусть образовательная реформа не будет либеральной по именованию, но станет такой по существу. Рост образовательного качества далее невозможен без пробуждения и расширения факторов образовательной конкуренции и задействования новых механизмов стимулирования эффективного образовательного труда.

Проблема субъекта реформы

Поставим простой и центральный вопрос: кому нужна образовательная реформа?

Одна из коренных проблем начавшихся изменений в образовательной системе состоит в отсутствии социального субъекта реформы, реально в них заинтересованного. Под субъектом здесь понимаются социальные группы, классы, страты, находящие в заявленной реформе свои естественные интересы и готовые поэтому ее отстаивать и поддерживать. Без такого субъекта реформы последняя не сможет стать саморазвивающимся, самоподдерживающимся процессом. Конечно, инициирована реформа может и нередко должна быть «сверху». Так было с самыми разными реформами в России: и с петровской, и с екатерининской, и со столыпинской и т.д. — вплоть до гайдаровской. Но реформа оказывается жизнеспособной только тогда, когда находится (или формируется) тот класс, чьи интересы она улавливает и выражает.

Не в том проблема, что у любой серьезной реформы всегда будут противники и оппоненты, — вопрос в том, кто окажется ее сторонником. И главная проблема зачинающейся ныне образовательной реформы как раз и состоит в затруднительности ответа на этот вопрос.

Увидели ли в начавшейся реформе свои «кровные» интересы учителя или директора школ? Ректоры и доценты вузов? Родители? Студенчество? Предприниматели и работодатели?

В этой связи весьма примечательной оказалась статья с сайта «Полит.Ру» под характерным заголовком «Подвиг Филиппова». Дадим развернутую цитату:

> «В ситуации, когда правые принципиально отказываются от стратегического лидерства в области образовательных реформ, отказываются формулировать свою самостоятельную программу, инициатива всегда будет оставаться в руках образовательной бюрократии, и здесь кроется главный недостаток задуманной реформы: в ней никто не заинтересован. Учителя как огня боятся единого экзамена, отчасти потому, что он введет подобие внешнего контроля за их деятельностью, а отчасти потому, что в школах "станут не учить, а готовить к тестам". Преподаватели вузов тоже боятся — потому что при новой системе они утратят контроль за поступлением, а значит, возможность брать взятки и репетиторствовать. Ректоры боятся системы ГИФО: возникает риск недополучить федеральные деньги. Родители не смогут полюбовно договариваться с учителями и приемными комиссиями, пропихивая своих чад в вузы.
>
> Реформа не нужна никому, кроме министра.

[16] CNews.ru 22 июля 2002 г.

Приватизация удалась потому, что в ходе ее появился класс собственников, кровно в ней заинтересованных. Предлагаемая реформа образования сама по себе неплоха, проблема в том, что не видно никого, кто был бы кровно заинтересован в ее воплощении в жизнь. Образование не становится саморегулирующимся механизмом, так что вся надежда по-прежнему на министра».

Основной рискованный тезис

Модернизация школы как система мер по осовремениванию, оптимизации существующей школьной системы еще не есть структурно-институциональная реформа, хотя она создает необходимый задел и конструктивный пролог такой реформы. Мы полагаем, что начавшаяся модернизация российского образования в отношении эффективной реализации всех своих конкретных составляющих (ЕГЭ, нормативное подушевое финансирование, изменение содержания и технологий обучения, трансформация системы оплаты труда учителей и школьных управленцев, расширение экономической и академической самостоятельности школы, рост платных образовательных услуг и внебюджетных доходов школы и т.д., и т.п.) де-факто, повторяем, создает широкий и многосторонний задел для подлинной образовательной реформы.

Но по мере последовательного продвижения по вышеназванным составляющим модернизации она все больше будет наталкиваться на принципиальные ограничения той господствующей и практически единственной организационно-правовой формы, в которой существует российская школа — формы учреждения (неважно, государственного или муниципального). Поэтому именно преодоление монополии учреждения и становление новой организационно-правовой формы школы станет главной задачей развертывания реформы школы и фактически центральным условием того, что подобная реформа вообще сможет состояться.

Кроме того, именно построение всей образовательной системы по организационно-правовой парадигме учреждения не позволяет сформироваться, проявиться и осознаться структуре реальных интересов тех или иных групп и слоев общества. Учреждению не

нужны интересы, оно работает не на основе интереса, а на основе заданий собственника (формула ГК).

Пусть в течение нескольких ближайших лет будут на опыте увидены и осознаны те внутренние препятствия, которые несут в себе сложившийся тип и модель школы, — и тогда совершенно естественной станет задача реального и системного реформирования (как собственно «изменения формы») образовательных институтов.

По аналогии со старым высказыванием «диалектика есть оселок марксизма» сейчас уже можно предвидеть, что упразднение монополии образовательного учреждения и переход к форме некоммерческой образовательной организации, обладающей качественно иными резервами роста педагогической и экономической эффективности, станут «оселком реформы».

И это будет одновременно началом реализации либеральной образовательной идеи и либеральной образовательной политики. При этом мы, разумеется, не имеем цели дать однозначное определение или исчерпывающее толкование либеральной идеи, ибо, как сказал один из признанных классиков либеральной мысли, «сама природа принципов либерализма не позволяет превратить его в догматическую систему. Здесь нет однозначных, раз и навсегда установленных норм и правил. Основополагающий принцип заключается лишь в одном: организуя ту или иную область жизнедеятельности, мы должны максимально опираться на внутренние свободные силы общества и как можно меньше прибегать к принуждению».

В контексте часто обсуждающейся проблемы, которую мы уже затронули выше, — соотношения модернизации и реформы образования — можно образно сказать и следующее: уже начавшаяся модернизация образования беременна либеральной идеей, предстоящая реформа будет означать роды либеральной идеи в российском образовании.

Обреченные на реформу

Историческая ситуация дает нам очень интересный, богатый и перспективный шанс, страна может в построении образователь-

ной системы действительно совершить не «догоняющее», а опережающее продвижение.

Наш подушевой ВВП — около $2000 — на порядок, примерно вдесятеро, ниже подушевого ВВП стран «семерки» и подобных им развитых постиндустриальных стран. Часто обсуждающиеся в последнее время неплохие показатели экономического роста России не должны вводить в заблуждение.

Во-первых, во многом этими показателями мы обязаны сохранению или росту высоких мировых цен на энергоносители, а опыт второй половины XX в. ясно доказывает, что страны с экспортно-сырьевой экономикой никогда не попадают в постиндустриальное сообщество. Во-вторых, постиндустриальной экономике присуща высокая степень открытости и внешних инвестиций. Если в 2002 г. в Россию было инвестировано около $2,5 млрд, или $16 на душу населения, то в США этот показатель достигает $300, а в странах Западной Европы — $450—480, то есть в 20—30 раз (!) больше. Приток иностранных инвестиций в китайскую экономику, рассчитанный в доле валового национального продукта и пересчитанный по реальному паритету покупательной способности национальной валюты, больше нашего примерно в 20 раз.

Мы очень бедны, это факт, и потому мы должны быть очень изобретательны. И поэтому у нас есть шанс создать нечто исторически новое. Продолжать упорно выстраивать образовательную систему, бессознательно ориентируясь на образцы государств, могущих позволить себе тратить порядка $4000—5000 бюджетных средств в год на школьника (и на самом деле только за счет этого продлевать еще и еще на десятилетия бесперспективное финансирование «отживших педагогических традиций»[17]) — этот путь нам заказан по арифметико-экономическим причинам. Наши территориальные бюджеты, из которых финансируется российская школьная система и в которых доля образовательных расходов в 2001 г. превысила 20%, в результате выходят на абсолютную величину примерно в 20 раз меньшую. Китай, заметим, понял нечто в этом роде и потому решительно начал проводить нестандартную и действенную образовательную реформу. Как ни парадоксально, но на сегодняшний день в Китае, управляемом компартией, мера радикальности, либеральности по сути и соответственно эффективности образовательной реформы на порядок[18] выше, чем в России, хотя у нас упразднена КПСС и наличествует либеральное правительство.

[17] Кстати, кризис января 2003 г., случившийся в ФРГ в публичном секторе и давший основание официальной комиссии Евросоюза объявить Германию «страной с больной экономикой», служит прекрасным, хотя и печальным, доказательством вышесказанного.

Finale

Мы убеждены, что исторической альтернативы глубокой либеральной реформе образования у нас нет. И шансы на ее успех весьма высоки. Но, как говорил Лев Толстой, «будущее само по себе не существует, мы его делаем». Контрреформаторские установки в образовании, восходящие к старой мечте о всемогущем патерналистском государстве, которое облагодетельствует всех детей и учителей, все умно стандартизует, достойно профинансирует, четко проконтролирует и т.п., — эти установки все еще весьма сильны.

А потому, несколько перефразируя слова Хайека, давно написанные им по другому поводу, можно сказать: чтобы в сфере школьного образования «в предстоящие несколько лет не произошло попятного движения к более жесткому государственному контролю и единообразию, более, нежели что-либо иное, необходима реальная программа и даже последовательная философия у противостоящих этому групп»[19]. Данная книга является попыткой внести скромный вклад в формирование такой философии, которая действительно служила бы поддержкой в становлении эффективной и свободной образовательной системы.

Выше мы уже писали о «трагедии слова» применительно к слову «*либерализм*» для современной России. Однако в этой связи

[18] Соответственно достигнутой «мере реформированности» при подушевом ВВП все еще ниже российского китайский учитель и доцент получают зарплату впятеро больше российского.

[19] Хайек Ф. Индивидуализм и экономический порядок. М., 2000.

следует напомнить четкие и жесткие слова Джона Дьюи, одного из величайших педагогов Нового времени (кстати, в своих политических взглядах человека весьма умеренного), слова, полностью применимые к нашей ситуации:

> «Либерализм должен теперь стать радикальным, если понимать под этим словом осознание необходимости радикальных перемен в устройстве институтов и соответствующей деятельности, ведущей к таким изменениям. “Реформы”, которые ориентированы лишь на исправление положения в частностях, без постановки социальных целей, основывающихся на подробных программах, довольно сильно отличаются от попыток re-forming — в буквальном смысле этого слова — сложившегося состояния дел в целом. Если определить радикализм как осознание необходимости радикальных изменений, то сегодня любой либерализм, не являющийся радикальным, неуместен и обречен»[20].

Конечно, на этом пути будет много проблем и противодействующих сил. Бенедетто Кроче, говоря о подлинных философских основания[либерализма, справедливо заметил:

> «Либеральная концепция отражает в себе всю философию и всю религию Нового времени, сконцентрированную в идее развития, совершающегося благодаря различию и противоположности духовных сил, постоянно укрепляя и облагораживая жизнь. На этом теоретическом фундаменте складывается практическое либеральное отношение доверия и благосклонности к разнообразию тенденций, которым желательно предоставить открытый простор, дабы они соревновались и мерялись силами между собой, конкурировали и сотрудничали в согласном несогласии, вместо того чтобы ставить им преграды и обуздывать. Противоположная практическая установка, называемая авторитарной, не доверяет спонтанным противоречащим друг другу силам. Как таковая авторитарная концепция видит своего непосредственного врага в либеральной концепции, к которой всегда испытывает ненависть и страх. Всячески стараясь причинить ей как можно больший вред, она беспрерывно выпускает в нее отравленные стрелы, мобилизует против нее недовольных самого разного рода и использует любое затруднение, в которое та оказывается втянутой»[21].

---

[20] Дьюи Дж. Либерализм и социальное действие (лекции 1935 г.) // О свободе. Антология мировой либеральной мысли. М., 2000. С. 366.

[21] Кроче Б. Либеральная концепция как концепция жизни // О свободе. Антология мировой либеральной мысли. М., 2000. С. 324–325.

Основная идеология книги

В основу книги положены, по сути, два главных взаимосвязанных тезиса, один из которых принадлежит сфере философии образования, а второй — практической образовательной политике.

Первый тезис: на переломе XX—XXI вв., в условиях расширения рыночного хозяйствования и растущего осознания цивилизационных ценностей постиндустриального общества и правового федеративного государства, мы подошли к пределу возможностей дальнейшего качественного развития школьного образования, взятого в рамке его централизованной государственной регламентации. Невозможен далее рост образовательного качества без пробуждения и расширения факторов образовательной конкуренции и задействования новых механизмов стимулирования эффективного образовательного труда.

Второй тезис: начавшаяся модернизация российского образования в отношении эффективной реализации всех своих конкретных направлений (ЕГЭ, нормативное подушевое финансирование, изменение содержания и технологий обучения, трансформация системы оплаты труда учителей и школьных управленцев, расширение экономической и академической самостоятельности школы, рост платных образовательных услуг и внебюджетных доходов школы и т.д. и т.п.) де-факто создает широкий и многосторонний задел для подлинной образовательной реформы.

Эти направления модернизации будут подробно проанализированы.

Но по мере последовательного продвижения по вышеназванным направлениям **модернизация будет все больше наталкиваться на принципиальные ограничения той господствующей и практически единственной организационно-правовой формы, в которой существует российская школа, а именно формы учреждения** (неважно, государственного или муниципального).

Поэтому именно преодоление монополии учреждения и становление новой организационно-правовой формы станут главной задачей развертывания реформы школы и фактически центральным условием того, что подобная реформа вообще сможет состояться.

И это будет одновременно началом реализации либеральной образовательной идеи и либеральной образовательной политики. В контексте часто обсуждающейся проблемы — соотношение «модернизации» и «реформы» образования — будет показано, что если **уже начавшаяся модернизация образования беременна либеральной идеей, то предстоящая реформа будет означать полноценные роды либеральной идеи в российском образовании, ее первое «появление на свет».**

Часть третья

СТАТЬИ, ВЫСТУПЛЕНИЯ, РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ 2003—2006 годов

И это будет одновременно началом реализации либеральной образовательной идеи и либеральной образовательной политики. В контексте часто обсуждающейся проблемы — соотношение «модернизации» и «реформы» образования — будет показано, что если **уже начавшаяся модернизация образования беременна либеральной идеей, то предстоящая реформа будет означать полноценные роды либеральной идеи в российском образовании, ее первое «появление на свет».**

Часть третья

СТАТЬИ, ВЫСТУПЛЕНИЯ, РАБОЧИЕ МАТЕРИАЛЫ 2003—2006 годов

Профильное обучение: индивидуализация обучения в контексте приоритетных направлений развития образования в России[1]

1. Постановление Правительства: эксперимент

Все основные разработки, связанные с профильным обучением, проходят экспериментальную апробацию. Эксперимент будет продолжаться по постановлению Правительства[2] до 2006 г. включительно в 10 субъектах РФ[3].

На сегодня разработаны и успешно экспериментально опробованы все основные компоненты предпрофильной подготовки девятиклассников, в разгаре апробация профильного обучения в 10-х классах. С сентября 2005 г. начнется апробация профильного обучения одиннадцатиклассников, в 2006 г. будут подводиться итоги работы в целом.

При этом практически во всех регионах страны, формально не входящих в «экспериментальную десятку», идет собственная рабо-

---

[1] ИУП — не просто, но перспективно // Учительская газета. 2005. 19 апреля.

[2] № 334 от 9 июня 2003 г.

[3] Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Краснодарский край, Калининградская область, Кемеровская область, Московская область, Новгородская область, Псковская область, Самарская область, Челябинская область.

та по апробации профильного обучения, использованию результатов, полученных в экспериментальных регионах[4].

2. Сроки и характер перехода на профильное обучение

В общем виде сроки перехода на профильное обучение определены приказом Минобразования России (№ 2757 от 26 июня 2003 г.). При этом надо иметь в виду, что установленные сроки не носят жесткого характера. Так, на сентябрь 2005 г. предполагается начало перехода на предпрофильное обучение в 9-х классах; соответственно на 2006 г. — начало перехода на профильное обучение десятиклассников.

Какая доля школ (или учеников) будет в каждом конкретном регионе охвачена предпрофильным обучением в 2005 г. и профильным обучением в 2006-м, федеральные документы не предписывают. Равно как не предписаны и сроки завершения перехода на профильное обучение.

Нет никаких планов в ближайшее время вводить соответствующие «контрольные цифры», отчетность и т.п. Каждый регион должен определиться самостоятельно — какими темпами и в какие сроки будет происходить переход на профильное обучение. Это должно определяться региональной программой перехода на профильное обучение[5], которую каждый регион составляет самостоятельно, с учетом собственной специфики и создания необходимых условий (кадровое обеспечение профильного обучения, его материальная база, реализация сетевых форм обучения с параллельной оптимизацией школьных сетей и т.д.). Таким образом, можно говорить о мягком и регионально определяемом характере введения профильного обучения.

---

[4] Материалы по профильному обучению, основная информация публикуются в различных профессиональных СМИ («Учительская газета», «Вестник образования» и др.), обсуждаются на различных конференциях, в том числе всероссийских, публикуются на специализированном сайте «Профильное обучение в старшей школе» (интернет-адрес: www.profile-edu.ru)

[5] Подобная программа может быть либо самостоятельной, либо входить разделом в общую региональную программу развития образования.

3. Базовые модели организации профильного обучения

В практике складываются следующие 4 основные модели организации профильного обучения:

1) открытие различных профильных классов, внутри одной многопрофильной школы, построенных преимущественно на основе тех или иных примерных профилей — естественно-научный, филологический, социально-экономический, информационно-технологический и т.д.;

2) открытие различных однопрофильных школ старшей ступени (а также в составе школы, включающей в себя и начальную, и основную ступени, либо в виде отдельных школ третьей ступени), в которых старшая ступень имеет один профиль, также выполненный на основе того или иного из примерных;

3) реализация на старшей ступени (возможно, с подключением сюда и завершающих классов основной ступени) индивидуальных учебных планов»;

4) сетевое профильное обучение (когда обучение конкретного ученика начинает выходить за рамки одной школы и ученик получает образование фактически в нескольких учебных заведениях).

Модели 1 и 2 — «внутриклассная профилизация в многопрофильной школе» или «однопрофильная школа», так сказать, «монопрофильное обучение» — являются более привычными и традиционными. Здесь **выбор** — а это по сути ключевое слово всей идеологии профильного обучения — совершается учеником один раз: когда им принимается решение о записи на тот или иной «стационарный профиль».

Модель 3 — в ее основе лежит индивидуальный учебный план, или сокращенно ИУП, — является непростой по своей организации, но наиболее перспективной. Здесь выбор становится значительно более дифференцированным (выбирается не профиль, и не один раз, а неоднократно происходит выбор конкретных предметов и курсов).

Модель 4 — сетевая форма обучения — значительно расширяет возможности получения детьми профильного обучения, особенно актуальной она оказывается для небольших городов и сельских

районов. За счет сетевой организации может организовываться и монопрофильное обучение, но внутренне сеть дает наибольшие возможности именно при индивидуализированном профильном обучении.

Если говорить об эксперименте, то с 2005 г. мы делаем основной акцент эксперимента на моделях 3 и 4, в основу которых положена идея индивидуализации обучения.

4. Профилизация обучения как форма его индивидуализации: исторический аспект

Идея индивидуализации обучения, если на нее посмотреть целостно и серьезно, задает значительнейшую — более того, институциональную — трансформацию школы. По существу это снятие (в гегелевском смысле слова) фронтальной и деиндивидуализированной классно-урочной системы Коменского. Здесь происходит преодоление парадигмы школы как массовой фабрики, в которой содержание задается, а управление ведется полностью внешним образом, причем дети выступают как объект (безо всякой активной субъектной стороны), «вместилище содержания», «сосуд», в который учитель, по предписанным ему инструкциям, вливает подготовленное кем-то «содержание» (если угодно, наш пресловутый «обязательный минимум стандарта», хоть 1998-го, хоть 2004 г.).

Совершенно очевидно, что это модель старой школы индустриального общества, и весь общемировой школьный кризис (четко отрефлектированный уже к середине XX в., начиная с Кумбса, Иллича, Мортимора и др.) есть не более (но и не менее) чем фиксация и осознание ограниченности такой модели школы для постиндустриального, индивидуализирующегося, информационного общества, в котором экономика функционирует на рыночных принципах и развитии человеческого капитала, а государственно-правовая система построена на парадигматике индивидуальных прав человека, его индивидуальной ответственности и личного выбора.

В рамках проекта профильного обучения нам предоставляется возможность заложить основу новой школьной парадигмы на

уровне старшей ступени. Но при этом мы имеем и некоторые потенциальные каналы «просачивания» отрабатываемой здесь идеологии и в основную школу; во-первых, через утвердившееся ныне понятие предпрофильной подготовки и, во-вторых, через систему итоговой аттестации девятиклассников.

Выше не случайно было использовано гегелевское понятие «снятие». Немецкий глагол aufheben — «снимать» — имеет много значений, в том числе негативных: прекращать, отменять, упразднять, ликвидировать. Но одновременно он имеет и ряд позитивных значений: сберегать, сохранять, обеспечивать. Соответственно существительное aufheben означает и отмену, упразднение, и сохранение.

По сути и проект «профильное обучение» имеет, и еще изрядное время будет иметь, две параллельно сосуществующие компоненты:

— *традиционную, административно-методическую*: это стандарт (не принципиально — 1998 или 2004 г.), «обязательные минимумы», примерные профили, традиционные учебники и методические рекомендации к ним. Здесь мы еще находимся в рамках индустриальной школы Коменского[6].

— *новую, индивидуализированную*. Это:

— индивидуальный учебный план;
— сетевое обучение;
— портфолио;
— индивидуальное тьюторство;
— курсы по выбору (элективные курсы);
— модульно-зачетный подход в построении содержания образования («учебные кредиты»);
— проектное и групповое обучение и пр.

Здесь зарождается и формируется матрица школы постиндустриального общества.

---

[6] Здесь профильное обучение понимается в довольно плоской бедной идеологии: «стандарт содержания по базовому уровню предмета (истории, математики, биологии и пр.) — стандарт содержания по профильному уровню — учебники и пособия для вливания этого содержания в головы учеников плюс к тому распределение учеников по гуманитарным и математическим классам (школам), работающим по соответствующим примерным профилям».

Образно говоря, первая компонента смотрит назад, в несколько модифицированную (к лучшему, конечно) советскую школу, вторая — вперед, в формируемую ныне современную систему социального рынка индивидуализированных образовательных услуг.

5. Профильное обучение и приоритетные направления развития образования в целом

Идея индивидуализированного профильного обучения потребует постепенной серьезнейшей институциональной, структурной трансформации школы, затрагивающей организационно-управленческие, правовые, экономические аспекты жизни школы и всей системы общего образования.

Невозможно эффективно реализовывать сетевые формы обучения, модульно-зачетное освоение учебного материала, проектные и групповые формы обучения — при старой форме оценивания и аттестации учеников, при старой схеме финансирования школы и традиционной системе оплаты труда учителей, при привычной схеме линейного административного управления школой, при доставшейся по наследству школьной сети.

Обозначим лишь некоторые из общих приоритетных направлений развития образования, органически связанных с профилизацией и индивидуализацией обучения.

5.1. Профильное обучение и единый госэкзамен (ЕГЭ)

Профильное обучение требует внесения изменений в сложившуюся схему итоговой аттестации учащихся и соответственно в формирующуюся схему ЕГЭ. Если суть профильного обучения — индивидуализация, это вступает в нежелательное противоречие с тотальной нынешней моделью ЕГЭ, в которой присутствуют два обязательных экзамена. На практике, к примеру, уже много лет фиксируется проблема «математика в гуманитарных классах». Введение профильного обучения должно было смягчить эту проблему (предоставив в подобных классах и группах возможность изучения непрофильных, «не выбранных» предметов на существенно упрощенном уровне). Однако игнорирующая выбор детей

обязательность двух предметов на ЕГЭ усугубляет проблему. Также на практике сейчас становятся печальной тенденцией сокращение вариативного компонента учебного плана (который по идее должен был расширяться за счет профильных и элективных курсов) и разрастание инвариантного компонента за счет постоянного роста учебных часов на русский язык и математику в 10—11-х классах[7].

Все сказанное требует отмены обязательных экзаменов в составе итоговой аттестации за полную среднюю школу и соответственно в составе ЕГЭ, который является уже для подавляющего числа регионов России ведущей формой итоговой аттестации.

5.2. Изменение структуры образовательного стандарта

Сейчас определена необходимая переориентация построения системы образования «с процесса на результат». Это должно касаться различных аспектов образовательной системы — и финансирования учебных заведений, и форм контроля за их образовательной деятельностью и т.д. В основе этого фундаментального изменения должно лежать изменение структуры образовательного стандарта. Государство, с этой точки зрения, должно в первую очередь нормировать не содержание изучаемого материала («обязательный минимум» и т.п.), но требования к выпускникам, т.е. собственно аспект результата образовательного процесса. Это гармонирует с введением ЕГЭ, который дает технологическую основу для объективной оценки образовательного результата.

Отсюда следует необходимость изменения структуры образовательного стандарта, которая на сегодня определена ст. 7 Закона «Об образовании». Это также соответствует практике и законодательной логике, принятой в зарубежных странах— на федеральном уровне задаются нормы результативности обучения (а также, что было бы прогрессивно и что прямо корреспондирует с ответственностью государства в государственной образовательной системе, и условия реализации образовательного процесса), а элементы содержания уже жестко не стандартизируются. Для индивидуализированного профильного обучения, особенно в перспективе

[7] Эта тенденция была зафиксирована и исследована учеными Российской академии образования в 2004—2005 гг.

расширения сетевой и зачетно-модульной системы обучения, это насущно необходимо, ибо дает на порядок бóльшую свободу и вариативность в отборе различных компонентов и модулей учебного содержания, позволяющих по-разному достигать ключевых образовательных результатов.

С логикой индивидуализированного обучения, оценивания, кардинального расширения учебного материала и «образования на результат» в целом — также вполне гармонирует индивидуальный портфолио, который по своей сути нацелен на зримый продукт, конечный результат тех или иных образовательных усилий школьника.

5.3. Сетевое обучение и реструктуризация местных школьных сетей

В условиях ограниченности материальных и кадровых ресурсов профильное обучение не может быть организовано на должном уровне в каждой из ныне существующих школ, что вполне естественно. Однако нужно стремиться к тому, чтобы профильное обучение, соответствующее интересам и запросам школьников, было предоставлено каждому ученику. Но тогда оно может быть организовано не столько за счет использования ресурсов отдельной школы, сколько за счет ресурсов местной образовательной сети.

При этом сама сеть с неизбежностью будет меняться, «реструктурироваться». Идущее сейчас возникновение «базовых школ», «школ — ресурсных центров», подключение к решению задач обучения старшеклассников структур вузов и техникумов, колледжей — все это свидетельствует о становлении сетевого подхода в обучении и об одновременной трансформации школьных сетей[8].

Здесь необходимо будет принять ряд изменений в нормативную базу, позволяющих зачитывать и интегрировать воедино (для конкретного школьника) образовательные результаты, достигнутые им в нескольких учебных заведениях. Возможно наряду с «академическим зачетом» необходима будет и выработка форм «финансового зачета» (материального коррелята освоенных академических предметов, курсов, модулей) который становится принципиально возможным с введением подушевого финансирования и реализации принципа «деньги следуют за учеником».

[8] Так, обычной практикой становится для района, имевшего ранее, например, 15—20 полных средних школ, возникновение многопрофильных, хорошо оборудованных 5—7 школ 3-й ступени (например, 9—11-х классов), располагающихся с учетом аспекта транспортной доступности для района в целом, и превращение оставшейся части школ в школы 1—2-й ступеней.

5.4. Переход на нормативно-подушевое финансирование и изменение системы оплаты труда учителей

В настоящее время начат постепенный переход на нормативно-подушевое финансирование школ. С нашей точки зрения, оно пока реализуется только в начальных своих формах, не давая еще тех эффектов, которые потенциально заложены в самой идее подушевого финансирования образовательных услуг, а именно серьезного роста качества работы школ за счет а) реализации принципа «оплата за результат», б) существенного повышения экономической автономии школы и в) активизации здоровой конкуренции между школами. Это связано с тем, что, во-первых, пока не претерпела серьезных изменений система оплаты труда учителей и иных работников школ и, во-вторых, традиционная организационно-правовая форма школы (учреждение, соответственно относящееся к учреждению бюджетное законодательство) накладывает значительные ограничения на меру возможной экономической самостоятельности школы.

Активизация перехода на нормативно-подушевое финансирование также ускорит естественные и необходимые системе процессы реструктуризации школьных сетей.

Тем не менее очевидно, что профильное обучение в своих перспективных организационно-педагогических формах (индивидуализация учебных планов школьников и сетевая организация обучения) насущно нуждается в новом экономическом механизме работы школы, основа которого определяется, как уже сказано, в первую очередь нормативно-подушевым финансированием, новой системой оплаты труда учителей и в последующей перспективе новой организационно-правовой формой школы (автономное учреждение).

Уже в ближайшем будущем (по нашим оценкам, в 2006—2007 гг.), как следует из нового трудового законодательства и из начала соответствующей работы на местах, в субъектах Федерации начнется постепенный и вариативный переход на новые системы оплаты труда в образовании, в том числе и в школьном. Диапазон возможных решений будет значителен — от введения в школе тарифно-окладной системы (аналогично вузовской модели) до еще большей либерализации оплаты труда, когда на региональном уровне будет фиксироваться лишь некий социальный минимум оплаты работника школы, а все оставшиеся после его уплаты средства фонда оплаты труда будут самостоятельно распределяться школой, решениями ее администрации и коллегиальных органов управления (т.е. при обязательном общественном контроле и управленческом участии общественности — ср. с апробируемой ныне моделью школьного управляющего совета).

5.5. Усиление общественного участия в управлении школой

Расширение индивидуализированного обучения старшеклассников, становление в каждой школе той или иной конкретной системы профильного обучения требуют также обновления механизмов управления школой. Уже в Концепции профильного обучения[9] устанавливалось, что «решение об организации профильного обучения в конкретном образовательном учреждении принимает его учредитель по представлению администрации образовательного учреждения и органов его общественного самоуправления».

Следует признать, что пока последний аспект (согласование со стороны органов общественного самоуправления школы) реализуется далеко не в полной мере; в той или иной школе те или иные профили, те или иные модели профильного обучения нередко вводятся просто по решению учредителя и школьной администрации.

Однако вектор индивидуализации и расширение сетевого подхода в организации профильного обучения с неизбежностью

[9] Утверждена приказом Минобразования России № 2783 от 18 июля 2002 г.

должны будут усилить именно этот общественно-государственный элемент в управлении школой и обучением старшеклассников в целом. Речь идет и о более активном вовлечении ученической (старшеклассники) и родительской общественности в выработку и реализацию конкретного проекта профильного обучения в рамках школы и вовлечении в управление и организацию профильного обучения на уровне «надшкольном» (район и др.) представителей от работодателей, попечителей, вузовской общественности и др.

Поэтому не случайно одной из основных функций, отведенных экспериментально апробируемым ныне школьным управляющим советам, стало «согласование компонента образовательного учреждения государственного стандарта общего образования («школьного компонента») и профилей обучения»[10].

Заключение

Проведенное рассмотрение показывает, что основная линия развития профильного обучения, заключающаяся в его индивидуализации, органически связывает профильное обучение с общими Приоритетными направлениями развития образования в стране. Профильное обучение выступает одним из конкретных ведущих направлений развития школы, интегрирующим в себе все основные позиции системной, институциональной модернизации общего образования — от изменения структуры образовательного стандарта до кардинального обновления экономических и управленческих механизмов функционирования школы.

[10] Методические рекомендации по функциям, организации и работе управляющих советов общеобразовательных учреждений. Письмо Минобразования России № 14-51-131/ от 14 мая 2004 г.

В щадящем режиме и с особой деликатностью[1]

Весной 2004 г. исполняется год новому эксперименту в системе образования — отработке предпрофильной подготовки в рамках введения профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы, которое планируется на 2006 г. Осталось не так уж много времени. Что уже сделано и чего ожидать? Какие нововведения ждут школьников уже в этом учебном году? Что нужно, чтобы вступить во всероссийский эксперимент, регионам? Об этом мы беседуем с одним из разработчиков концепции профильной школы, руководителем федеральной рабочей группы по проведению эксперимента по профильному обучению Анатолием ПИНСКИМ.

— Уже грядущей весной девятиклассники, которые учатся в экспериментальных школах (я имею в виду предпрофильное обучение), будут сдавать экзамены по-новому. Этот вопрос волнует многих, потому как, весьма вероятно, через пару лет все выпускники основной школы пойдут по этому пути. Что же представляет собой государственная итоговая аттестация после 9-го класса?

— В этой новой модели итоговой аттестации главное — это «внешний» экзамен, в отличие от сегодняшней ситуации, когда выпускника экзаменуют те же «родные» учителя, которые ему и преподавали. Для этого создаются муниципальные (или межшкольные) экзаменационные предметные комиссии. Речь идет о том, чтобы учителя школ, предметники договаривались об общих правилах игры при проведении выпускных экзаменов после 9-го класса и проводили их силами подобных комиссий. Межшкольные (муниципальные) комиссии нужны прежде всего для более объективной

[1] Учительская газета. 2004 г. 20 апреля. Беседу вела Ирина Каминская.

оценки знаний учеников. Ребенок сможет прийти и принести свой аттестат в какую-то из школ своего города, района и продолжить там обучение в старших профильных классах. Итоговая оценка будет признаваться всеми школами, откуда были учителя, принимающие участие в создании учебных материалов для итоговой аттестации.

Мы планируем также на экспериментальных территориях дать новое содержание для экзаменационных заданий по алгебре и русскому языку, оставляя пока без кардинальных изменений предметы учебного плана, по которым дети будут сдавать экзамены по выбору. Организация и новые содержательные задания итоговой аттестации будут отрабатываться в ходе эксперимента.

— Не пострадают ли выпускники основной школы от таких нововведений?

— Обсуждая с представителями из регионов итоговую аттестацию девятиклассников, я утвердился во мнении, что первые два года эксперимента мы должны идти в более гибком, щадящем режиме по отношению к детям. Например, выпускник получает по предмету две оценки: обычную годичную по 5-балльной шкале и рейтинговую отметку на экзамене, пересчитанную затем в обычные «3», «4», «5». В случае отличия на 1 балл годичной оценки и экзаменационной выбирается та, что несет больше баллов. Это первый момент. Второй — формирование старших классов. Решение данного вопроса в значительной степени будет зависеть от позиции субъектов Федерации и учредителя муниципального образовательного учреждения. Мы здесь не предлагаем никаких однозначных решений. В одних регионах считают, что школы не могут проводить специальный конкурсный отбор в старшие профильные классы, в других придерживаются противоположной точки зрения. Многое зависит от конкретной ситуации на местах. Если школ с профильными классами 5—10% от всего числа общеобразовательных учреждений и этот процесс сдерживается, одно дело. Если сеть профильных школ постоянно расширяется — совершенно другое. Здесь нужна особая деликатность, чтобы без всяких причин не вызвать социального напряжения на ровном месте. Ведь никаких объективных причин для этого нет. Единственная точка, на которой мы стоим, заключается в постепенном переходе к шкалированной внешней аттестации, в которой есть много плюсов, главный среди которых — более объективная оценка знаний выпускников 9-х классов.

В связи с этим хочется затронуть еще один вопрос. Общеизвестно, что в старшем подростковом возрасте у ребят возникает провал учебной мотивации. В целом они учатся хуже и третьеклассников, и одиннадцатиклассников. Стимулировать их к лучшей учебе будет «портфолио», или «портфель учебных достижений», в котором найдут отражение заслуги ученика как в стенах школы, так и вне ее. Он будет учитываться при зачислении в тот или иной профильный класс. Портфолио, предлагаемый нами в 9-м классе, поможет также определиться подростку с правильностью выбора дальнейшего пути: продолжать ли образование в старших классах и если да, то по какому профилю. Этот принцип работы с детьми удовлетворяет и родителей, ведь они, как никто другой, заинтересованы в том, чтобы их дети не валяли в школе дурака, а по возможности более успешно учились.

— Последний раз мы с вами встречались на большом семинаре по профильному обучению в Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования в конце 2003 г. Побывав на его заседаниях в течение трех дней, я увидела, какая огромная работа проведена в регионах и по профильной школе, и по предпрофильной подготовке...

— Семинар действительно носил межрегиональный характер и отразил в целом положение дел с профильным обучением в эксперименте. В нем приняли участие более 100 человек из 14 регионов, почти 30 муниципальных образований. На семинаре люди обменялись опытом. Каждому было интересно узнать, что произошло за последние полгода на местах, в первую очередь по предпрофильной подготовке девятиклассников. Это была тема первой части семинара, а вторая посвящалась вопросам будущего — региональным программам профильного обучения, итоговой аттестации учеников 9-го класса и предстоящему эксперименту в 10-х классах.

— Тогда вы говорили о готовящейся к печати книге, которая станет полезной для всех регионов. Что она будет представлять собой?

— На финише выхода в свет книга, которую пока мы между собой условно называем «Хрестоматия регионального опыта». Название может поменяться, но суть от этого не изменится. Это на самом деле будет хрестоматия того опыта по введению предпрофильной и профильной подготовки в школе, который у нас

накоплен во многих областях, краях и национальных республиках. Работники Российской академии повышения квалификации отвечают за ход и подготовку материалов. Книга будет адресована не только и не столько сегодняшним участникам эксперимента, сколько новым — работникам образования тех регионов, что в большом количестве вольются в эксперимент в 2004/05 г. Когда мы будем иметь 60 новых регионов и 10 старых, это будет фактически подготовка к массовому введению профиля по стране. А для того чтобы более уверенно подойти к этому рубежу, нам нужно зафиксировать самые удачные, работающие примеры профильной школы. Весной 2003 г. эксперимент по предпрофильному обучению начался в ряде школ Краснодарского края, Псковской, Кемеровской, Новгородской, Московской, Самарской, Калининградской, Челябинской областей, в Якутии и Татарстане. Им есть что показать. Кроме того, с представителями этих российских регионов мы постоянно обсуждаем ход текущего эксперимента и планы на будущее, подходы к разработке соответствующих региональных и муниципальных программ. Мы планируем, что специалисты из тех регионов, которых мы подготовили к работе по профильному обучению через Академию повышения квалификации и переподготовки работников образования, будут выступать в качестве тьюторов по отношению к этим новым. Организационно это может быть построено по-разному, например, к одному региону как кустовому прикрепляются 6—7 соседей. Для людей с мест важно не только то, что говорит федеральный центр, но и то, какой опыт наработали коллеги на местах. Поэтому участники первого потока эксперимента выступают еще и в качестве тьюторов. В этом состоит замысел эксперимента 2004 и даже 2005 г.

— Анатолий Аркадьевич, мы много говорим о профильном обучении, о том, какая большая работа в связи с этим проводится на местах педагогами и управленцами. А для чего, собственно говоря, все это делается?

— Интересный вопрос. Я думаю, что для того, чтобы все-таки был выбор. То есть либо всех детей учат одинаково и хочешь не хочешь, но ты получишь один на всех набор знаний, либо у тебя будет возможность выбора. Мне кажется, это ценность сама по себе. Может быть, кто-то скажет, что лучше, когда в жизни нет выбора, но это уже философский вопрос.

Профильное обучение требует новой системы оплаты труда учителей[1]

В конце месяца по всей России пройдут традиционные августовские педсоветы. Министерство образования и науки заранее разослало на места вопросы для обсуждения.

Но в каждой школе, поселке, районе учителя, размышляя над этими вопросами, могут опираться лишь на свой опыт. А как увидеть происходящее в масштабе страны, соотнести свои идеи с опытом других?

Предваряя августовские педсоветы, «Первое сентября» начинает серию интервью с ведущими экспертами по вопросам, вынесенным министерством на обсуждение образовательной общественности.

Первой темой мы выбрали профильное обучение. Наш собеседник — заместитель председателя Координационной группы по профильному обучению Министерства образования и науки России, директор Центра социально-экономического развития школы Высшей школы экономики Анатолий ПИНСКИЙ.

— Можно ли ожидать, что, когда в 2006 г. эксперимент по профильному обучению завершится, эта инновация будет массово внедрена в школьную практику?

— Однозначных выводов я бы делать не стал. Все будет зависеть от готовности каждого конкретного региона, города, района, школы.

Можно сказать, что после эксперимента начнется процесс массового перехода на профильное обучение — именно процесс, а не резкий скачок.

[1] Первое сентября. 2005. 6 августа. Беседу вела Ольга Дашковская.

Думаю, что профильным обучением будет охвачено 60—80% детей. Остальным, не определившимся с выбором, нужно дать возможность обучаться по непрофильным учебным планам.

— В свое время много споров вызывала тема конкурсного отбора в 10-е классы по результатам этих самых «малых ЕГЭ». Как эта проблема решается на практике?

— Отбора нет, в 10-е классы принимают всех желающих. Цель выпускных экзаменов из 9-го класса — оценить качество образования в основной школе, дать ребенку рекомендации по выбору профиля, а вовсе не отбор.

Дальше должна решать семья. Правда, в этом плане можно прогнозировать некоторые изменения.

Во-первых, в связи с передачей ПТУ и ссузов с федерального на региональный уровень в январе 2005 г. число этих образовательных учреждений начало несколько сокращаться.

Во-вторых, недавно президент Путин заявил о необходимости узаконить обязательное 11-летнее образование. В связи с этим может резко возрасти приток учащихся в старшие классы. Здесь надо признать очевидный факт — наша школьная сеть в ее «сегодняшне-вчерашнем» виде неэффективна и неподъемна для бюджета. Нужны реструктуризация школьных сетей, становление отдельных «узловых» школ старшей ступени. И этот опыт уже имеется в ряде регионов.

— Вернемся к итогам эксперимента…

— Еще хотелось бы отметить следующее. Выяснилось, что новый Базисный учебный план 2004 г. для старших классов, предусматривающий базовый и профильный уровни изучения дисциплин, несмотря на свою нетрадиционность, вполне реализуем и полезен.

В малых городах и селах удалось вырастить первые ростки сетевого обучения, при котором школьники могут получать образование не только в своей школе, но и в других учебных заведениях своего района, города.

Такое экзотическое новшество, как «портфолио», оказалось интересным для старшеклассников, педагогов, муниципальных управленцев.

Профильное обучение распространяется без всяких директив и приказов.

И наконец, самое главное: благодаря эксперименту удалось доказать, что подбор учебников, повышение квалификации учителей, организационные и управленческие вопросы — все это может решаться не только в московских ученых кабинетах, но и в повседневной практике.

— Каким образом на практике осуществляется главная цель эксперимента — удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учащихся?

— На это нацелено многое: новый Базисный учебный план, компьютерная программа его реализации (программа «ИУП-профиль»), идеология сетевого обучения, личное «портфолио» ученика, обновленные формы профориентации.

Также для успешного решения этой задачи потребуется широкое распространение индивидуального тьюторства. Ведь если понимать профильное обучение как предоставление возможностей выбора или реализацию индивидуальных запросов, то прежде всего необходимо выявить эти потребности и запросы и научить ребенка совершать выбор.

В этом смысле подросток нуждается в помощи, в профессиональной поддержке психологических служб, классных руководителей, тьюторов.

— И все эти формы не вписываются в рамки классно-урочной системы...

— Совершенно верно. Уже четверть века назад, в период первой апробации профильного обучения, Владимир Дмитриевич Шадриков организовал занятия в так называемых классах с переменным составом.

Вообще-то это не диковинка, не наше отечественное изобретение. Например, в западных high schools понятие класса становится условным, потому что у подростка появляется возможность выбирать интересующие его курсы, предметы и уровни их изучения в рамках мобильных групп, которые формируются в соответствии с этим выбором.

Иными словами, для реализации индивидуальных запросов должны быть выработаны организационные формы, альтернативные классно-урочной системе.

— Неужели все так гладко и нет никаких проблем?

— Главная проблема состоит в следующем. Еще в «филипповский» период реформы проявились отдельные задачи модернизации школы: профильное обучение, новые формы аттестации учеников, новые механизмы финансирования школы, реструктуризация школьных сетей и т.д.

Но беда в том, что все эти инновации рассматривались и реализовывались обособленно друг от друга. Поэтому главный вопрос сегодня — как они взаимосвязаны между собой.

Например, пока не стыкуются друг с другом профильное обучение и ЕГЭ. Схема единого экзамена составлена без учета профилизации. Так, для учащихся гуманитарных классов ЕГЭ по математике является обязательным, и они сдают его на общих основаниях с «технарями». Никакой логики я в этом не вижу.

Другой пример. Эффективное введение профильного обучения требует изменить систему оплаты труда учителей.

Сейчас мы ведем переговоры с Министерством образования и науки России, чтобы в новом учебном году был создан коллектив, решающий весь комплекс проблем, связанных с внедрением профильного обучения, в том числе с его финансированием.

— Из каких источников оплачиваются надбавки учителям в экспериментальных регионах?

— Как правило, за счет средств местных и региональных бюджетов, иногда из внебюджетных источников. По инерции оплата труда пока идет по системе, копирующей старую ЕТС. Несмотря на то что Федеральным законом № 122 ЕТС упразднена, многие региональные власти пока ею пользуются.

Но проблема финансирования профильного обучения намного шире, чем оплата надбавок. Как оплачивать работу в группах с переменным составом или обучение подростка в сетевой форме, за пределами школы? Даже на тех территориях, где вроде действует нормативно-подушевое финансирование, принцип «деньги следуют за учеником» во многом не выполняется. Если школа приглашает в качестве совместителей доцентов из вузов, она не может заплатить им по их вузовской ставке...

— Ситуация тупиковая?

— Выход есть — ввести тарифно-окладную систему оплаты труда (которая, замечу, работает во всем мире, за странным исклю-

чением России), нормативно-подушевое финансирование школы, новые организационно-правовые формы образовательных учреждений.

А пока мы, увы, пытаемся новое вино залить в старые мехи.

Профильное обучение, реальная информатизация, новые современные стандарты, проектно-групповое обучение несовместимы со сметным финансированием, почасовой оплатой труда педагогов, финансированием не конкретной образовательной услуги и результата, а абстрактного учебного процесса.

Поэтому идеи хорошие, а эффективность их воплощения на практике резко снижается.

— В одном из своих выступлений вы сказали о том, что некоторые занятия в профильных классах будут оплачиваться как дополнительные образовательные услуги…

— Главное, чтобы цены были разумные и механизм прозрачный. Например, если средние бюджетные расходы на одного учащегося — 1000 рублей в месяц, то расходы в 20—30% от этой суммы для многих вполне посильны при условии, что люди заказывают то, в чем они действительно заинтересованы сверх стандарта.

— Но ведь некоторые родители, особенно на дотационных территориях, не в состоянии заплатить даже такие деньги. Реально ли выделение адресных субсидий на оплату дополнительных образовательных услуг для детей из малообеспеченных семей?

— Я таких прецедентов, к сожалению, не знаю. Хотя это совершенно нормальный рыночный механизм, как, например, субсидии на оплату ЖКХ.

Но поскольку школа не является сегментом рынка, то и субсидий здесь никаких нет. Тут существует давно известный парадокс — если государство платит не адресно, а всем и за все, то реально бюджет в большей мере дотирует детей из богатых семей, которые обучаются в более дорогостоящих школах, и недодает бедным.

— Каково количество профилей в экспериментальных школах?

— Это не совсем точный вопрос. Профилей могут быть десятки, если не сотни. Не дело федерального центра жестко предопределять профили в каждом районе и в каждой школе. Мы предложили лишь 12 примерных профилей, хотя они не обязательные и допускают множество вариаций. Мы задаем рамки — в первую

очередь рамки Базисного учебного плана. Новый БУП допускает множество возможных профилизаций: и агротехнологический профиль, и психологический, и педагогический, и профиль турбизнеса, и археологический, и медицинский и т.д. и т.п. Повторяю, это дело школ и муниципалитетов.

— Какой ваш общий вывод по ситуации?

— Дело профильного обучения имеет добротную основу, заложенную еще с 2002 г., с принятия современной концепции профильного обучения. Сейчас важно не ломать наметившийся путь, грамотно обобщить результаты эксперимента (правительство потребует этого в 2006 г.) и продолжить профилизацию обучения уже в комплексе со всеми приоритетными направлениями реформирования школы.

Школа и деньги

Школе — свободу маневра[1]

Бюджетное финансирование школы в последние годы растет, но зарплата учителя остается крайне низкой, а качество образования не повышается. Этот факт позволяет говорить, что проблема не только в недостаточности бюджетных средств. «Что-то не в порядке в датском королевстве», т.е. в самой системе образования. Эта проблема осознана на высшем государственном уровне. 5 сентября 2005 г., объявляя о национальных проектах и ставя задачи Правительству РФ, Президент сказал: «Необходимо ликвидировать прямую зависимость труда учителя от количества уроков и перейти на новую систему оплаты труда, в основе которой должно быть качество преподавания».

Российская система оплаты работы учителя — это диковина, которой больше нет нигде на белом свете. Нам она кажется привычной, и любые отклонения от нее на уровне проектов и предложений воспринимаются как экзотика. Но на самом деле экзотика — это наш российский мейнстрим в системе оплаты труда, ибо в развитых странах такого не бывает.

Каковы же негативные аспекты существующей почасовой оплаты труда? Во-первых, это экономическое игнорирование внеурочной и воспитательной работы, которую ведет учитель. Мы можем сколько угодно призывать с высоких трибун к восстановлению и

[1] Учительская газета. 2005. № 49.

расширению роли воспитания в школе, но экономическая схема такова, что тарифицируются уроки, а воспитательная работа — нет. Во-вторых, очень многие родители не хотят, чтобы их дети учились по субботам, однако школе экономически выгодно иметь шестой учебный день. В-третьих, налицо фактическое дестимулирование качества работы, потому что учитель вместо 18 часов в неделю набирает 25, 30 и даже 40. Наконец, в-четвертых, сохраняется низкая эффективность бюджетных расходов на общее образование в целом.

Через десять дней после выступления Президента РФ появилось поручение премьер-министра Михаила Фрадкова, которым предписано до 1 декабря 2005 г. подготовить и внести в Правительство РФ предложения по переходу на новую систему оплаты труда педагогов школы, стимулирующую повышение качества образования, а также по завершению перехода на нормативное финансирование учебного процесса.

Какими могут быть основные принципы новой системы оплаты труда учителей?

Первый — нормативно-подушевое финансирование образования, которое должно стать существенным фактором роста самостоятельности школы в части оплаты труда. У нас за последние два-три года сложился удивительный парадокс: я уверен, что почти все регионы сейчас отрапортуют, что они завершили переход на нормативное финансирование, но при этом переход происходит в таких формах, что реальная степень финансово-хозяйственной автономии школы, в том числе в вопросах оплаты труда учителя, не возрастает и даже не возникает.

Второй — введение рамочной доли фонда оплаты труда в общем объеме средств, которые получает школа по нормативу. На мой взгляд, регион имеет право зафиксировать, какое количество денег из полученных по нормативу должно уйти в фонд оплаты труда на рамочном уровне.

Третий — введение дифференцированных базовых ставок или окладов. Здесь может быть сохранен паллиативный вариант сегодняшней «почасовки», а может быть введен тот или иной вариант окладной системы.

Четвертый — региональный принцип определения величины средней эффективной зарплаты учителя. Поскольку Россия де-юре и де-факто — федерация, а экономическое положение регио-

нов очень различно, говорить о каких-то средних цифрах по стране бесполезно. Я считаю, что нужно говорить не о средней зарплате учителя, равной средней по экономике и промышленности, а о средней зарплате учителя по данному региону. Юридически это вполне возможно.

Пятый — иное проведение тарификации. На мой взгляд, здесь может быть три нововведения. Во-первых, значительное увеличение межразрядных различий по зарплате в тарифной части. Во-вторых, сокращение числа учительских категорий. В-третьих, разработка нового порядка и новых форм аттестации учителей, которые бы действительно стимулировали педагога к повышению качества его работы.

Шестой и ключевой — существенное расширение надтарифной, или стимулирующей, части заработной платы. Если мы действительно говорим о плате за качество, то школе необходимо предоставить свободу маневра в отношении каждого конкретного учителя. По мнению экспертов Высшей школы экономики, надтарифная часть должна составлять от 35 до 50%.

Седьмой — когда мы говорим о предоставлении финансовой свободы школе, то, естественно, можем получить контраргумент: тогда все единолично будет решать директор. На мой взгляд, этот риск необходимо компенсировать. Все органы общественно-государственного управления (попечительские, управляющие и прочие советы, которые сейчас успешно развиваются в школах) должны принимать гласные коллегиальные решения. Условный пример: если мы говорим о средневзвешенной зарплате на 2008 г. в размере 10 тыс. руб., то это расчетная величина для определения суммарного фонда оплаты труда. Тогда тарифная часть при 40%-ном стимулирующем фонде составит 6 тыс. руб., а надтарифная — 4 тыс. То есть фактическая зарплата учителя может колебаться от 6 до 14 тыс. рублей. При этом понятно, что школа будет заинтересована в поощрении молодых, эффективно работающих учителей, а пожилой учительнице, которая уже получает пенсию по выслуге лет, объем стимулирующих выплат может быть меньше. Есть паллиативный вариант: мы можем увеличить дифференциацию в оплате качества в тарифной части, уменьшая надтарифную или не доводя ее до таких заметных значений, как 35—50%. Некоторые регионы, по моим данным, сейчас обсуждают и этот вариант.

ЦК профсоюза в борьбе![1]

За оживление трупа

«Руки прочь от ЕТС!»

19 сентября в «Учительской газете» была опубликована статья В. Понкратовой, эксперта ЦК профсоюза работников образования и науки, под громким заголовком «Сдельщина недопустима» и с поистине монументальным подзаголовком: «Давайте соблюдать конституционные права граждан». Речь в статье шла о проблематике системы оплаты труда учителей и иных работников образования. Зная полувоенную дисциплину в рядах этой организации, убежден, что опубликованный материал прошел все уровни согласования, включая лично г-жу Меркулову Г.И.

Основное содержание статьи в следующем.

С начала 2005 г. регионы получили право формировать собственные системы оплаты труда для школьной системы. Но почти все регионы, за исключением Тюменской области и Санкт-Петербурга, по сути пролонгировали старую ЕТС, следуя рекомендациям Трехсторонней комиссии и тех же отраслевых профсоюзов. Однако тюменская система, согласно точке зрения ЦК профсоюзов, плоха и противозаконна, «не отвечает требованиям Трудового кодекса РФ», а петербургская — тоже не подарок (например, потому, что «значительно ухудшает положение молодых педагогических работников, имеющих квалификационные категории»). А поскольку сегодня практически все регионы ищут новые подходы в системе оплаты труда, в том числе «заинтересовались» тюменской системой, то их надо «предостеречь от таких решений».

---

[1] Вести образования. 2006. № 18.

Основной объем статьи посвящен доказательству «незаконности» тюменской системы, а основной смысл читается так, что ЕТС — это, как говаривал Швейк, «венец творения»; если придумывают что-то другое, то получается и плохо, и незаконно, а потому — руки прочь от ЕТС!

Некругло выходит, товарищи!

В действительности, однако, вся аргументация уважаемого ЦК нашего доблестного профсоюза шита белыми нитками и абсолютно несостоятельна.

Например, автор пишет, что «тюменская система» — это вообще не система оплаты труда, поскольку «отсутствует нормативный правовой акт по установлению системы оплаты труда работников образовательных учреждений». Это, однако, ошибочное суждение, ибо ТК РФ не требует издания нормативного акта определенной формы при установлении системы оплаты труда. В пп. 2 и 3 постановления администрации Тюменской области от 6 декабря 2004 г. № 164-пк, которым утверждена соответствующая методика, она прямо определяется «в качестве системы оплаты и стимулирования труда работников государственных общеобразовательных учреждений Тюменской области».

Эксперт ЦК профсоюза пишет: «Недопустимо ставить оплату труда учителей в зависимость от количества обучающихся в классе, поскольку это означает для них перевод с повременной оплаты труда за количество часов учебной нагрузки с учетом нормы, установленной постановлением Правительства РФ от 3 апреля 2003 г. №191, на сдельно-повременную систему оплаты труда». Но как же тогда относиться к тому, что именно в пресловутом 191-м постановлении Правительства (очень, замечу, не полезном для школы и ветхозаветном по сути документе) изначально установлена сдельная оплата труда педагогов: сколько часов отработал — столько и получи (за исключением ряда особых случаев, например, при неполной нагрузке учителей начальных классов при передаче другим педагогам ИЗО, физкультуры и т.д.) Да и четкого юридического понятия «сдельной оплаты труда» в ТК РФ не содержится.

Дальше ЦК повышает градус полемики и апеллирует аж к Конституционному суду. Со ссылкой на КС нам говорят, что «обеспечение соблюдения принципа равенства, гарантирующего защиту от всех форм дискриминации при осуществлении прав и свобод, означает, помимо прочего, запрет вводить такие различия в правах лиц, принадлежащих к одной и той же категории, которые не имеют объективного и разумного оправдания (запрет различного обращения с лицами, находящимися в одинаковых или сходных ситуациях)». ЦК почему-то толкует это таким образом, что всем учителям с одинаковыми категорийными данными нужно по определению платить одинаково, и называет эту идею обязательной основой «единых отраслевых принципов оплаты труда педагогических работников». При этом отмечается, что разработчики тюменской и петербургской систем «не особенно заботятся» о сохранении этих «единых отраслевых принципов».

Но такое «конституционное толкование» — это уж просто вздор. Если принимать идею ЦК юридически всерьез, то в таком случае учителя муниципальных школ имели бы право требовать такую же оплату труда, как, скажем, зарплата учителей частной школы, находящейся в том же городе. Очевидно, что тут имеют место именно «одинаковые или сходные ситуации».

В реальности главное условие, чтобы условия оплаты труда не были ухудшены по сравнению с существовавшими на федеральном уровне до 1 января 2005 г. в абсолютных цифрах (ст. 153 Федерального закона от 22 августа 2004 г. № 122-ФЗ). При любой новой вводимой системе оплаты труда учителей и других работников школы важно соблюдение именно этого условия. Например, если вводится система оплаты труда, предусматривающая разделение зарплатного фонда на базовую и стимулирующие части, то гарантированные выплаты из базовой части должны отвечать как раз требованию «неухудшения», т.е. чтобы условия оплаты труда не были ухудшены по сравнению с существовавшими на федеральном уровне до 1 января 2005 г. в абсолютных цифрах. И все.

Была в свое время великая ленинская формула: «Профсоюз — школа коммунизма». Так вот, ее автор известен и другой звонкой фразой, которую сейчас уместно вспомнить: «Некругло выходит, товарищи!»

Но задумаемся — а что побуждает эксперта ЦК к такой позиции, к этой безнадежной юридической эквилибристике, к аргументации, которую и современное законодательство, и сама жизнь уже давно сдали в утиль?

ЦК на страже бедности учителей?

Вот уже много лет наш славный образовательный профсоюз борется только за одно — чтобы в системе образования ничего не происходило, чтобы все оставалось по-старому.

В 1997 г. профсоюз активно солидаризовался с КПРФ по акции «похорон» концепции развития образования Александра Тихонова, тогдашнего министра образования, хотя его концепция предусматривала конкретные меры по улучшению экономического состояния сферы образования.

Сегодня ЦК профсоюза, снова с КПРФ, выступает против законопроекта об автономных учреждениях, дающего школам и вузам значительно большую, чем сегодня, свободу в распоряжении финансовыми средствами. Надо сказать, здесь профсоюз сработал без особого успеха, закон только что приняли во 2-м чтении.

Аналогично любые попытки изменения нашей архаичной системы оплаты труда, которая тормозит и рост качества образования, и рост доходов учителей, также встречаются в штыки ЦК. Его лозунг: «Сделаем все для спасения ЕТС!». Тот факт, что такой системы оплаты учителей, как ЕТС, нет нигде в развитых странах, что Президент России многократно требовал пересмотра ее основных принципов, — все это в расчет не принимается.

И вообще — странный у нас профсоюз... Его борьба за ЕТС, проходящая под лейтмотивом сохранения «единых условий» оплаты труда по все стране, под флагом сохранения пресловутых «федеральных гарантий», на деле может вести только к одному — к продлению, увы, столь привычной ситуации учительской бедности. Один известный социолог-трудовик пояснял это очень понятным образом: «В стране, где обеспеченность регионов столь различна, введение любых “единых условий” и “федеральных гарантий” в реальности может привести лишь к одному. А именно к

тому, что данные “единые условия”, дабы оказаться экономически реалистичными, де-факто будут отсчитываться от наиболее бедных регионов, и тем самым эти бедные регионы будут тянуть за собой все остальные. Как говорят в математике, “хвост кривой тянет за собой всю кривую”».

Но даже это вторично для товарищей из ЦК. Главное вот что: стоит в сфере образования появиться чему-то реально новому — будьте уверены, ЦК профсоюза тут же выступит против, по старой доброй традиции привлекая к себе в союзники КПРФ. Ведь идеология цековцев проста: «Новое — значит плохо!»

С 2005 г. ЕТС — это призрак, труп. Очевидно, что школе необходима действительно новая система оплаты труда. Но есть люди, которые еще со времен изобретения электричества, предавались довольно странному, но захватывающему делу, а именно гальванизации трупов. Неужели у нашего ЦК профсоюза нет более интересного и почтенного занятия?

Финал. Шутки в сторону

Вся эта история с позицией профсоюзного ЦК была бы просто смешной, если бы, говоря серьезнее, она не была бы столь грустной. Давайте говорить о вещах ясно, как они есть, и простым языком. Ведь суть дела такова:

1. Традиционная система оплаты труда (СОТ), базирующаяся на ЕТС, которая заставляет учителей гнаться за часами, дестимулирует качество работы, и есть основа учительской бедности. За разъяснениями, пожалуйста, к мировому опыту, экономической науке и Президенту РФ (он на эту тему уже многократно и доходчиво высказывался). У нас на ликбез профсоюзным деятелям больше нет ни времени, ни желания.

2. Даже при выделении существенно больших средств на модернизацию школьной системы (что ожидается) сохранение призрака (трупа, фантома) ЕТС будет играть чрезвычайно негативную роль. Это как с советскими колхозами — как сказал Косыгин, вбухай в них хоть весь бюджет США, толку будет ноль.

3. Каждый регион, взявший на себя смелость и риск по введению новой СОТ, заслуживает уважения и благодарности. Таким

регионам надо помогать (и именно на это, кстати, и нацелен запланированный конкурс региональных проектов модернизации образования), в их опыте надо искать столь нужные варианты и заделы новых решений, а не выискивать блох в их документах.

4. ЦК профсоюза хочет «предостеречь регионы» от тех попыток введения новой СОТ, которые уже состоялись на практике в нескольких регионах. Я, со своей стороны, считаю абсолютно актуальным предостеречь регионы от следования данной профсоюзной позиции.

Нормативно-подушевое финансирование школы: катализация развития или цементирование прошлого?[1]

Часть 1
Проблемы понимания и введения нормативно-подушевого финансирования

5 сентября 2005 г. Президент РФ В.В. Путин поставил задачу: «В течение 2006 г. надо завершить переход к так называемому нормативному финансированию учебного процесса, при котором бюджетные средства следуют за учащимися». Тем самым вопрос перехода на нормативно-подушевое финансирование школы был назван в качестве одного из ключевых вопросов современной образовательной политики страны.

Исходная идея нормативно-подушевого финансирования школы, фактически «образовательного ваучера», была выдвинута Милтоном Фридменом еще в середине 50-х годов XX в. Сущность замысла состояла во введении в государственную нерыночную систему общего образования некоторого ключевого рыночного инструмента (субститута), позволяющего сочетать преимущества рыночной организации предоставления услуг с государственными гарантиями финансирования школы. В первую очередь имелось в виду создание механизма здоровой конкуренции школ за учеников, рост их нацеленности на индивидуальные потребности и особенности школьников, повышение возможностей выбора в

[1] Статья написана в соавторстве с И.В. Абанкиной. Народное образование. 2006. № 7.

школьной системе, а также рост эффективности бюджетных расходов на школу[2]. При этом предполагалось, что школы получат существенно большую, чем ранее, свободу в расходовании поступающих бюджетных средств, в первую очередь в части оплаты труда наиболее эффективно работающих учителей (рост автономии школы). Все это должно было работать (как любой рыночный инструмент) в конечном итоге на рост качества предоставляемых школами образовательных услуг.

Таким образом, можно выделить 4 основные исходные цели нормативно-подушевого финансирования школы:

- стимулирование процессов развития и нововведений за счет стремления школы к поддержанию и постоянному повышению качества и конкурентоспособности,
- рост возможностей образовательного выбора для учащихся,
- рост автономии школы,
- повышение эффективности бюджетных расходов.

Начиная с последней трети XX в. нормативно-подушевое финансирование школы широко вводилось в разных странах — как в развитых, так и в развивающихся и постсоциалистических. В 1999 г. ЮНЕСКО опубликовала комплексный анализ соответствующего опыта[3], включавший рассмотрение четырех конкретных примеров (Австралия, Англия и Уэльс, США и Канада, Новая Зеландия). Эти примеры свидетельствуют об эффективности данной системы. Основным принципом нормативно-подушевого финансирования является то, что «доля бюджета школы, которая определяется по формулам, меняется в зависимости от страны (и внутри стран), но во всех случаях школа напрямую распоряжается этой частью своего бюджета. Нормативно-подушевое финансирование создает школам финансовые стимулы для набора учащихся и предоставляет родителям возможность выбора школы (в зависимости от наличия места и соответствия ребенка критериям приема). Таким образом, оно является важнейшим компонентом “квазирынка” образовательных услуг» (см. опубликованный аналитический доклад «Финансирование школьного образования в Российской Федерации: опыт и проблемы»[4]).

[2] См.: Маттерн К. Образовательный ваучер. В сб.: Wege zu einer neuen Bildungsekonomie. Berlin, Juventa, 1998 (русск пер. — М.: Форум Российская школа, 1999).

[3] Needs-based resource allocation in education: Via formula funding of schools. UNESCO International Institute for Educational Planning / Kenneth N. Ross (ed.), Rosalind Levacic (ed.). Paris : UNESCO, 1999.

К концу XX в. на нормативно-подушевое финансирование перешли такие страны, как Чехия, Армения, Грузия, Чили, Сербия, Эстония и др., — данная модель финансирования школы стала фактически общей нормой.

В России нормативно-подушевое финансирование (НПФ) школы де-юре было заложено в Закон «Об образовании» уже с 1992 г. («Финансирование образовательных учреждений осуществляется на основе государственных и местных нормативов финансирования, определяемых в расчете на одного обучающегося»). Однако на практике эта норма не исполнялась, школы финансировались по затратно-сметному принципу финансирования традиционного учреждения. Увеличение или уменьшение числа учащихся не влияло на изменения объема финансирования школы. Жесткая единая система оплаты труда учителей и других работников школы не давала возможностей для экономической автономии школы.

7 июля 2003 г. был принят Федеральный закон № 123 «О внесении изменений и дополнений в отдельные законодательные акты РФ в части, касающейся финансирования общеобразовательных учреждений», в котором появилась запись: «Органы местного самоуправления наделяются государственными полномочиями по обеспечению в части реализации государственного стандарта общего образования государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования в подведомственных им общеобразовательных учреждениях, в том *числе за счет субвенций, выделяемых из бюджетов субъектов Российской Федерации местным бюджетам в соответствии с утвержденными законами субъектов Российской Федерации нормативами расходов на реализацию государственного стандарта общего образования* на уровне не ниже федеральных нормативов».

[4] Аналитический доклад «Финансирование школьного образования в Российской Федерации: опыт и проблемы». НФПК. 2004. Сент.

Этот закон начал работать[5] — субъекты Федерации стали устанавливать соответствующие региональные нормативы (далеко не все и не сразу; так, город Москва вплоть до конца 2005 г. так и не ввел НПФ). Однако эти нормативы в ряде регионов использовались лишь для расчета региональных субвенций муниципальным бюджетам. Нередко финансовые средства, попав в муниципальный бюджет, далее уже направлялись конкретным школам не по подушевому принципу (т.е. «деньги не следовали за учеником»). Несомненно, что на настоящий момент Россия уже заметно отстает от развитых стран, от ряда стран СНГ и ЦВЕ по введению НПФ школы. Как говорят в дискуссиях коллеги из бывших соцстран: «У нас финансирование школ уже идет «по формуле», а у вас — все еще «по строчкам» (имеются в виду строчки жесткой бюджетной сметы).

В несколько опережающем порядке начиная с 2001 г. НПФ апробировалось в пилотных регионах займа МБРР «Проект реформы системы образования» (Чувашская Республика, Самарская и Ярославская области).

Какие первые фактические выводы можно сделать из начала введения нормативно-подушевого финансирования школы? Выводы, как ни показалось бы странным на первый взгляд, весьма настораживают. В специальном аналитическом докладе НФПК[6] по вопросу результатов введения НПФ отмечается следующее:

> «На сегодняшний день результаты применения системы подушевого финансирования оцениваются неоднозначно. В Самаре, где она используется более пяти лет, имеются положительные данные о появлении положительных результатов по некоторым показателям оценки эффективности. Количество школ и классов сократилось в соответствии с сокращением числа учащихся, но численность персонала снижалась быстрее, что привело к значительному увеличению соотношения между учащимися и преподавателями и учащимися и техническим персоналом. Тем не менее за период с 1997 по 2003 г. *реальная заработная плата учителей снизилась*, несмотря на сокращение численности персонала на 17%. За этот период общая сумма расходов на образование в Самаре увеличилась лишь на 6%, что позволило только на 9% увеличить расходы на заработную плату и получить ограниченные ресурсы на расходы, не связанные с оплатой труда, и на капитальные вложения. <...>
>
> В Чувашской Республике пока еще слишком рано говорить о существенных результатах недавнего введения подушевого финансирования школ. На сегодняшний день *не наблюдается признаков улучшения показателей эффективности финансирования образования*. Численность преподавательского состава и технического персонала сокращалась, но медленнее, чем число учащихся. Не появилось никаких признаков успешного решения проблемы привлечения молодых преподавателей. Отсутствие успеха в деле привлечения молодых преподавателей и тот факт, что подавляющее большинство преподавателей — женщины, связаны с тенденциями, которые складываются на рынке труда региона. Хотя в 1997—2000 гг. заработная плата учителей возросла более чем в три раза, средняя заработная плата в регионе увеличивалась еще быстрее. Главным показателем успеха системы подушевого финансирования могло бы стать сокращение разрыва между заработной платой в системе образования и за ее пределами. <...>
>
> Опыт внедрения схемы подушевого финансирования в Ярославле еще более непродолжительный. Школы довольны новой системой, которую они рассматривают как способ повышения качества: за счет привлечения большего числа учащихся и, следовательно, большего объема средств. Они надеются повысить заработную плату учителей и, таким образом, привлечь и сохранить больше квалифицированных преподавателей и увеличить расходы на содержание школ. Возможно появление ряда негативных побочных эффектов. В ходе дискуссий с участием региональных и муниципальных чиновников и директоров школ в сентябре 2002 г. выяснилось, что одна из школ уже упразднила специальные классы для отстающих учеников из-за высокой стоимости обучения и низкой наполняемости классов, под вопросом оказалась судьба специальных программ по музыке, театру и искусству».

Накопленный опыт позволяет проанализировать основные проблемы, связанные с деформированным, на наш взгляд, пониманием сущности НПФ, с его введением и с теми ошибками, которые уже препятствуют и могут препятствовать далее успешному введению НПФ.

[5] За исключением нормы «на уровне не ниже федеральных нормативов», которая не исполнялась и с 1992 г., и в 2003 г. (при реализации ФЗ №123), а потом (ФЗ № 122, 2004 г.) вообще была отменена.

[6] Указ. соч. С. 38 (всюду подчеркнуто нами. — *Авт.)*.

Ошибка 1. Завышение расчетной численности класс-комплекта

На сегодня в ряде регионов (к сожалению, этот же принцип был заложен в соответствующих специальных «Методических рекомендациях»[7]) в качестве исходного показателя для расчета норматива был принят класс-комплект в 25 человек. При этом фактическая наполняемость класса в РФ колеблется около значения 15—16 человек. Тем самым исходно закладывается сильнодействующий фактор, ведущий к необоснованному снижению суммарного финансирования школьной системы.

Ошибка 2. Принятие за основу расчета БУП-1998

Сегодня за основу счета урочных часов порой предлагается применять базисный учебный план (БУП) 1998 г. Однако в марте 2004 г. был утвержден новый базисный учебный план, который, в частности, решен в логике годичного, а не понедельного счета учебных часов, прямо предусматривает профильное обучение в старшей школе, дает значительно большую меру вариативности в организации обучения. Базирование расчета норматива только на БУПе 1998 г. само по себе будет значимо сдерживать развитие школьного образования.

При этом порой для базовых расчетов норматива берется вариант БУП-1998 с учебной шестидневкой! Не скажут ли после этого школам: «Ваш норматив считался по шестидневке, следовательно, введение пятидневки при неснижении финансирования представляется затруднительным» — вопрос открытый...

Ошибка 3. Фактическое сохранение старой системы оплаты труда

Данная ошибка является крайне существенной. Так, к сожалению, в последнее время предлагаются такие методы расчета норма-

[7] Методические рекомендации по расчету и внедрению нормативов бюджетного финансирования общеобразовательных учреждений. Опубликованы, в частности, в Аналитическом докладе НФПК (авторы: Н.Г. Типенко, Г.В. Башкина и др.). В настоящее время активно предлагаются регионам для внедрения, предпринимаются попытки на их основе сформировать официальные рекомендации Минобрнауки России.

тива бюджетного финансирования, которые фактически сводятся к расчету фонда оплаты труда учителей школы, причем на основе БУП-1998 (см. выше) и бывшей ЕТС или, говоря более конкретно, старой «Инструкции о порядке исчисления заработной платы работников просвещения»[8]. Данная Инструкция считается утратившей силу, но де-факто, увы, применяется в связи с отсутствием в широкой практике других систем оплаты труда, которые надлежало бы разработать в соответствии с требованиями действующего федерального законодательства РФ.

По существу тем самым реанимируется основное правило указанной Инструкции о выплате ставки заработной платы не за все рабочее время педагога, а лишь за его урочную часть — так называемую «норму часов педагогической работы за ставку заработной платы». Поскольку рабочее время педагогических работников установлено законом в размере 36 часов в неделю, а «норма часов (читай — урочных) за ставку» составляет, например, для учителей и педагогов общеобразовательных учреждений 5—11-х классов 18 часов в неделю, остальная часть работы либо не оплачивается вообще, либо оплачивается с помощью несущественных доплат и не нормируется.

Нам представляется в этой связи крайне важным, что Президент РФ 5 сентября 2005 г. задачу перехода на НПФ поставил рядом с другой принципиальной задачей, а именно: *«Необходимо ликвидировать прямую зависимость труда учителя от количества проведенных им уроков и перейти на новую систему оплаты труда. В ее основе должно быть качество преподавания»*. Изменение системы оплаты и подушевое финансирование — это двуединая задача! Однако пока на практике, увы, введение НПФ осуществляется, как правило, при неизменности системы оплаты труда учителей и других школьных работников, а это непреложным образом ведет к кардинальному снижению эффективности НПФ, попросту — к утрате его исходного смысла.

К сожалению, все эти системные ошибки содержатся в подходе, изложенном в упомянутых выше «Методических рекомендации-

[8] Утверждена приказом Министерства просвещения СССР от 16 мая1985 г. № 94.

циях по расчету и внедрению нормативов бюджетного финансирования общеобразовательных учреждений». Нас, однако, весьма обнадеживает, что подобный подход сегодня уже не монополен. Так, в практике реализации НПФ в Тюменской области введение нормативов сопровождалось существенным изменением системы оплаты труда учителей и иных школьных работников; к аналогичному шагу сейчас готовится Ярославская область и др.

Какие выводы можно сделать, осмыслив те типичные ошибки, которые сейчас начинают совершаться при введении НПФ? Главный вывод состоит в том, что мы стоим перед альтернативой: либо введение НПФ окажется новым эффективным инструментом, ключевым катализатором развития российской школьной системы, либо (если в основу всех расчетов нормативов имплицитно будут закладываться старые принципы и показатели) НПФ окажется в лучшем случае бесполезным, а на деле — просто негативным механизмом, накрепко цементирующим все неэффективные институциональные особенности старой советской школы. В данном варианте, помимо прочего, НПФ окажется, во-первых, фактором снижения объемов финансирования школьного образования (а оно у нас пока отстает, в относительных величинах, от объемов финансирования школы в подавляющем большинстве развитых и развивающихся стран) и, во-вторых, фактором вытеснения из школы воспитательной работы и дополнительного образования детей. Единственным реальным результатам введения НПФ «по старым лекалам» будет, возможно, увеличение средней численности учеников на одного учителя (ср. с опытом Самары), но это не приведет ни к росту финансирования школы, ни к улучшению ситуации с зарплатой учителей, ни к росту качества образования.

Часть 2
Принципы эффективного нормативно-подушевого финансирования школы

Здесь мы предлагаем новый подход к НПФ школы, способный обеспечить введение этого экономического механизма как средства развития школы. При расчете нормативного финансирования школ должны учитываться четыре главных параметра:

— базовое финансирование — основное финансирование, зависящее от числа учащихся с соответствующими коэффициентами, учитывающими различия в ступенях общего образования (начальные классы, средние, старшие);

— учет специализации обучения — зависимость объема финансирования от учебной программы, различие в финансировании специализированных школ;

— дополнительные потребности учащихся — дополнительные ресурсы для школ, имеющих неблагополучных учащихся, определяемых социально-экономическими факторами, учащихся с особыми потребностями в развитии, физическими недостатками и т.д.;

— потребности, определенные особенностями образовательных учреждений, — целевые ассигнования на покрытие повышенных расходов, связанных с труднодоступностью и удаленностью школы, малочисленностью учащихся и т.д.

Для обеспечения не только функционирования, но и развития системы общего образования использования только одного инструмента нормативного финансирования недостаточно, требуется набор финансовых инструментов стимулирования качества, поддержки инноваций, целевых программ развития, информатизации, реструктуризации сети и т.д.

Финансирование функционирования общего образования обеспечивается за счет следующих инструментов:

- нормативное подушевое финансирование оплаты труда учителей и учебных расходов за счет средств субъектов Федерации;
- финансирование содержания школьных зданий (включая коммунальные платежи) и пришкольных территорий за счет средств муниципалитетов.

Финансирование развития обеспечивается за счет:

- финансирования программ;
- финансирования мероприятий;
- финансирования инвестиционных и инновационных проектов за счет капитальных расходов;

• софинансирования расходов на основе межмуниципальных агентских соглашений.Помимо финансирования программ и проектов следует говорить и о необходимости стимулирования качества (ср. с Национальным образовательным проектом в части премирования лучших школ и с некоторыми аналогичными региональными проектами). Таким образом, возникает трехкомпонентная модель бюджетного финансирования регионально-муниципальной системы общего образования:

1) нормативно-подушевое финансирование функционирования;

2) программное финансирование развития;

3) стимулирующее финансирование качества.

Ядро нормативного финансирования в каждом регионе должна составлять новая региональная система оплаты труда учителей и иных школьных работников, стимулирующая качество работы и постоянный рост квалификации. При этом расчеты норматива должны основываться на нескольких ключевых соотношениях:

• конкурентоспособного уровня средней оплаты труда учителей в регионе, препятствующего негативному отбору кадров в системе общего образования; в принципе зарплата учителя должна быть, для большей части регионов, не ниже средней зарплаты по экономике региона;

• принятого в регионе соотношения учащийся/учитель отдельно для городских округов и для сельских муниципальных районов (за редкими обоснованными исключениями для удаленных школ в труднодоступных районах, для которых должно быть на региональном уровне законодательно установлено специальное соотношение);

• соотношения базовой и стимулирующей частей оплаты труда;

• доли расходов на ежегодное повышение квалификации, рассчитанной на основе средней стоимости соответствующих курсов (тренингов, семинаров, командировок).

Исходя из указанных соотношений рассчитывается основная часть региональной субвенции для каждого муниципалитета, обеспечивающая расходы на заработную плату.

Дополнительно к заработной плате в субвенцию должны быть включены учебные расходы, обеспечивающие в первую очередь

современные информационные ресурсы учебного процесса, а также другие расходы.

В соответствии с законом о разграничении полномочий в субвенцию должны быть включены и расходы на дополнительное образование детей в общеобразовательных учреждениях. Расчеты расходов на дополнительное образование должны основываться на средней стоимости услуг по дополнительному образованию и учитывать охват программами дополнительного образования, реализуемыми общеобразовательными учреждениями.

Принятие законов о разграничении расходных полномочий между органами государственной власти и органами местного самоуправления поставило перед регионами и муниципалитетами задачи по составлению реестров расходных обязательств. Составление таких реестров призвано обеспечить нацеленность бюджетного процесса на достижение конечных результатов, исключить дублирование функций и тем самым преодолеть неэффективность использования бюджетных средств.

Особая актуальность составления реестров расходных обязательств в сфере образования связана с разделением финансирования учреждений общего образования по основным и дополнительным программам между субъектами Российской Федерации и муниципалитетами. Сегодня работа по формированию нормативного регулирования для составления реестров расходных обязательств и осуществления распределения ответственности между уровнями власти еще не проведена. Эта работа должна стать основой нормирования.

Схема финансирования функционирования и развития общего образования, с учетом разграничения полномочий по уровням государственной власти и местного самоуправления, выглядит следующим образом.

На региональном уровне

Примерно 70% расходов — нормативное финансирование в расчете на 1 обучающегося, включая:

— формирование субвенций на оплату труда в соответствии с новой системой оплаты, принятой в регионе, в расчете на 1 обучающегося;

— формирование субвенций для оплаты учебных расходов по нормативам в расчете на 1 обучающегося. Главное внимание в этом вопросе должно быть уделено современным электронным ресурсам и информатизации процесса обучения;

— финансирование дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях.

Примерно 15% расходов — финансирование целевых программ развития образования, финансирование ведомственных бюджетных программ, финансирование программ информатизации, программ реструктуризации, приобретение оборудования, капитальный ремонт и т.д.

Примерно 10—12% расходов — стимулирование качества образования через гранты и фонд поддержки лучших учителей за качество, использование ИКТ в учебном процессе, поддержка и внедрение инноваций и т.д.

Примерно 3—5% расходов — финансирование общесистемных функций — аттестации и аккредитации образовательных учреждений и учителей с участием общественности и представителей профессионального сообщества, методическая работа, экспертно-аналитическое сопровождение, публичное представление результатов деятельности (открытые доклады) и т.д.

На муниципальном уровне

• Расчеты нормативов по финансированию содержания зданий и пришкольных территорий, включая коммунальные платежи, оборудование, текущий ремонт и т.д.

• Формирование НБФ в расчете на 1 обучающегося, включая оплату труда, учебные расходы и условия предоставления образования, в том числе расходы на доставку учащихся, на информатизацию и т.д.

• Передача НБФ вслед за учащимся в то ОУ, в котором он обучается по той или иной программе (в том числе, использование НБФ для сетевого профильного обучения).

• Финансирование муниципальных программ развития образования.

• Финансирование мероприятий.

• Финансирование сетевого обучения через агентские соглашения или иные инструменты (договоры простого товарищества и др.).

• Гранты.

• Финансирование общесистемных функций.

Представляется, что варианты возможных решений не могут быть однозначными для регионов, значительно различающихся по показателям расходов на образование. Очевидно также, что различны могут быть позиции муниципалитетов-доноров бюджета субъекта Федерации и муниципалитетов — реципиентов этого бюджета. При согласовании интересов этих муниципалитетов необходимо будет решить на региональном уровне дилемму целей развития региона и выравнивания уровня между муниципалитетами при распределении субвенций из регионального бюджета для финансирования школ.

Общественное управление

Школьные управляющие советы: новая институциональная форма как средство осознания субъектом образовательных отношений своих интересов и возможностей[1]

Введение

Сначала приведем некоторый эмпирический материал. Это цитаты из интернета, с форума «Родители и школа», который функционирует на «Российском общеобразовательном портале» www.school.edu.ru

16 апреля 2004 02:41 | **Оксана Ивановна Петрова**

Имеет ли школа право организовывать такое мероприятие, как поездка в детский приемник-распределитель? Выбрали детей, по их мнению, трудных, в том числе и моего. Моему ребенку 13 лет. Я своего ребенка трудным не считаю. Не считаю, что ему будет полезно посещать это мероприятие. Могу ли я не пустить своего сына на эту экскурсию?

[1] Доклад на XI Всероссийской конференции «Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты» (Красноярск, апрель 2004 г.).

26 ноября 2003 12:09 | **Татьяна**

В школе № 160 Петербурга администрация узаконила так называемый сбор «в фонд школы». В прошлом году собирали по 500 руб. с ученика, а в этом году обязали сдать по 1000 руб. Кроме этого мы отдельно оплачиваем уборку класса ежемесячно, отдельно оплачиваем ремонт своего класса. Но средства на ремонт нашего класса категорически запрещено вычитать из «фонда школы». Мы готовы помогать своему классу, но причем тут «фонд школы»? Ситуация обостряется тем, что на педсоветах отчитывают тех учителей, чьи ученики не сдали деньги в «фонд школы». Учитель, в свою очередь, устраивает истерики родителям.

Убедительная просьба разъяснить данную ситуацию с конкретными ссылками на конкретные законы и постановления. Никаких договоров со школой мы не заключали.

26 декабря 2003 02:00 | **Смирнова**

А в нашей школе, что находится в Приморском районе, директор вообще обнаглел. Деньги собирают с родителей (с каждого по 600 руб.), и попробуй не сдать, классного руководителя наказывать будут по полной программе. Директор обнаглела, как говорят сами учителя, чувство меры потеряла. Скажите, какие меры можно принять, а родители боятся сами поймете почему.

25 декабря 2003 15:59 | **Елена**

Обращаюсь за советом. Мой сын учится в 9-м классе. Отношения со всеми учителями прекрасные, за исключением учителя химии. Постоянно по любому поводу ставит двойки. Прелюдия начинается с того, что она встает около его парты и начинает говорить, что все равно больше двойки ты не получишь. Пробовала разговаривать с учителем, предлагает дополнительные платные уроки, те, кто ходит на эти платные занятия получают хорошие оценки, но знания не выше, чем у моего сына. Понимаю, что проще заплатить за эти курсы у нее, но сознание мое противится этому. Занимался сын с другим учителем химии, а школьный учитель по химии все равно ставит двойки. Сегодня, 25.12.03, я узнала, что из учащихся 8—11-х классов 87 детей имеют в четверти двойки. Я понимаю, что профнепригодность учителя доказать практически невозможно, но не может быть так, что эти 87 детей бездарны и глупы.

04 февраля 2004 14:10 | **Константин**

Директор школы № 81 г. Челябинска постоянно ссылается на разрешение некоего г-на Кеспикова (департамент народного образования при администрации г. Челябинска) на сбор денег с родителей, заявляя при этом, что деньги «мы требовали, требуем и будем требовать и никуда вы (родители) не денетесь! А те классные руководители, которые не обеспечили сбор нужных сумм, будут нести персональную ответственность!» Учитывая, что «педагогический» путь этой дамы начинался с колонии для несовершеннолетних преступников, можно представить стиль и темперамент общения как с преподавателями, так и с родителями и учениками. Ничего не стоит на общешкольной линейке вывести ученика вперед и объявить, что им не сданы деньги. А суммы требуются весьма веселые: фонд школы 500, на компьютеры 1000 (причем устаревшие) и т.д. Ежегодных отчетов за использование денег не проводится, зато в кабинетах директора и завуча монтируются двери по 6000. Все не описать. Но как страшно за детей. Ведь такие «педагоги» способны искалечить ребенка психически. Почему они ничего не боятся? ИХ НИКТО НЕ КОНТРОЛИРУЕТ!!

Теперь приведем интересные экономические оценки, связанные с реальным присутствием школы на рынке образовательных услуг.

Средняя стоимость обучения ребенка в муниципальной школе (год/мес.)	Средние расходы семей на образовательные услуги для школьников (мес.)	Средняя величина внебюджетных средств в школах к бюджетному финансированию	Доля школы на рынке образовательных услуг для детей (без учета «серого» нала / с учетом 200% доп.)	Готовность семей к дополнительным расходам на образование детей
7.000 / 600	350 руб.	6 % (~ 35 руб./мес.)	10% / ~ 30%	Для вузов — практически 0. Для школьного возраста: + 100—150 %.
Источник: Минобр. РФ, Г. Башкина	*Источник:* Л. Гохберг	*Источник:* Обследование ГУ ВШЭ		*Источник:* Л. Гохберг

Другая важная информация дана в нижеследующих двух таблицах:

Регион	Готовность семей оплачивать образовательные услуги (для детей школьного возраста, %)
Челябинская обл.	61
Белгородская обл.	46
Чувашия	57
Хабаровский край	58
Самарская обл.	68
Вологодская обл.	44
В среднем	56

Источник: Минфин РФ и Некоммерческий фонд реструктуризации предприятий (2001 г.)

Расходы семей на образование детей (за полгода, сент. 2000 г. — февр. 2001 г.), руб.

	Класс	Всего	В школе	Вне школы
Челябинская обл.	9 11	4718 9805	1612 (34%) 2033 (21%)	3106 (66%) 7772 (79%)
Белгородская обл.	9 11	2750 3649	899 (33%) 1042 (38%)	1851 (67%) 2607 (62%)
Чувашия	9 и 11	2018	698 (35%)	1320 (65%)
Хабаровский край	9 11	3440 4288	1696 (49%) 1399 (33%)	1744 (51%) 2889 (67%)
Самарская обл.	9 11	2789 4060	1383 (50%) 1404 (35%)	1406 (50%) 2656 (65%)
Вологодская обл.	9 11	2867 4432	920 (32%) 961 (22%)	1947 (68%) 3471 (72%)
В среднем, перерасчет на год	9 11	6194 9417	2300 (38%) 2920 (31%)	3894 (62%) 6497 (69%)

Общий вывод — школа, находящаяся исходно в исключительно благоприятных условиях (бесплатные помещения, легкость в

оформлении лицензий и иных разрешительных документов, содействие местных властей, бесплатные коммунальные услуги, отсутствие посредников при выходе на клиента и проч.), проиграла уже порядка 2/3 образовательного рынка. Если сопоставить данные официального учета (идущие от школьных бухгалтерий) с фактическими данными (идущими от обследований домохозяйств), то мы увидим, что «серый» нелегитимный финансовый оборот в школьной сфере минимум вдвое превышает легальный. Можно ожидать, что при усилении контрольных мероприятий (со стороны различных служб финансового контроля) объем внебюджетных средств школы еще уменьшится — просто из-за отсутствия необходимой экономико-правовой культуры, бухгалтерских кадров и пр.

Дополнительные данные касаются общих расходов консолидированных бюджетов на общее образование. В целом данные показывают безнадежную институциональную неэффективность существующей общеобразовательной системы.

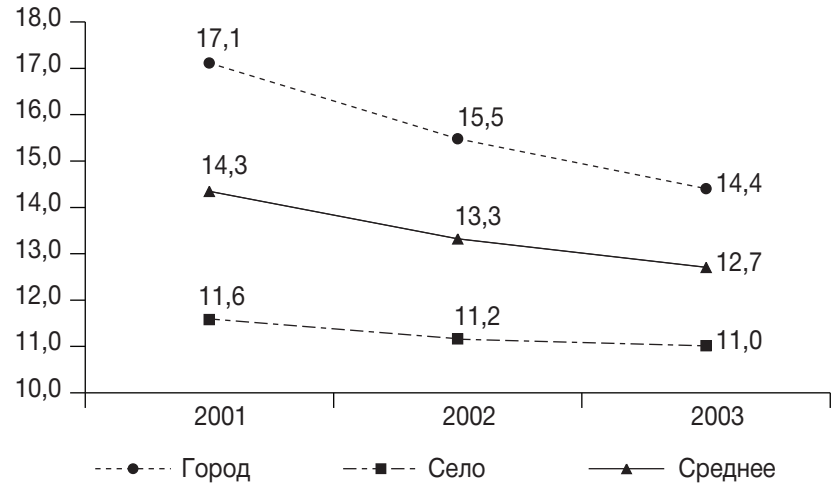
Консолидированные расходы территориальных бюджетов на образование

Годы	1998	1999	2001	2002
млрд руб.	85	130	232	326
% к 1998 г.	100%	153%	273%	383%
% к предшествующему году	—	53%	78%	41%

А вот при этом данные по зарплате в образовании в сравнении со средней по промышленности:

Зарплата	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.
Образование (тыс. руб.)	900	1200	1800	2900	3500 (учителя — 3100)
% к 1999 г. (к образованию) ~	100%	135%	200%	320%	390%
~% к 1999 г. (в промышленности)	48%	45%	45%	56%	52%

Среднее фактическое соотношение учеников на 1 учителя, человек



Приведем обобщающую, к приведенным данным, цитату из статьи И.Абанкиной (на 2003 г.):

«Темпы роста бюджетных расходов на общее образование поражают воображение. По отчетным данным об исполнении консолидированных бюджетов субъектов Федерации, в 2002 г. на образование было истрачено 326 млрд руб., увеличив расходы по сравнению с 2001 г. на 42%. В 1998 г. территориальные бюджеты на образование составляли 85 млрд руб., примерно 12,5 млрд долл. по курсу 98-го г., а в 2002 г. — 10 млрд долл. Фактически нам удалось компенсировать даже обвал 1998 г.

По сравнению с 1999 г. расходы выросли в рублевом исчислении в 2,5 раза, курс доллара вырос в 1,5 раза, а инфляция за эти 4 года составила не более 100% (даже если в прикидках мы будем ориентироваться только на себя, а не на данные Госкомстата, которые, конечно, в два раза ниже наших прикидок). Как бы мы ни считали, но рост расходов территориальных бюджетов на образование в реальном выражении был гораздо больше, чем пресловутые 10%, которые предусматривались материалами Госсовета.

И что же? Заметных скачков в качестве образования не видно; стоны детей и родителей ничуть не тише, а громче; учителя как недополучали мизерную зарплату, так и недополучают и бастуют, как

прежде, школьная «коммуналка» в долгах как в шелках. Что же получается — численность школьников сокращается и будет сокращаться еще более высокими темпами (о чем свидетельствуют все демографические прогнозы до 2060 г.), удовлетворенность общества школьным образованием никак не повышается, а расходы растут, как самолет, улетающий ввысь от этих стонов и вздохов. Следовательно, причина недостаточной эффективности школьного образования лежит не в низком уровне финансирования, а в самой школе, в ее функциональной и структурной организации».

Все вышесказанное — и соответствующую аргументацию можно еще значительно расширить — говорит, на наш взгляд, об одном: мы находимся в состоянии явного и нарастающего институционального кризиса школы. Одним из важнейших источников и одновременно признаков этого кризиса является феномен отчуждения общества от школы.

Институциональная модель школы, доставшаяся нам с советских времен (шире — со времен индустриального централизованного общества середины-конца XIX в.), явно не вписывается в новый контекст становления рыночной экономики и гражданского общества. Пути общества и пути школьного института (точнее, не пути, а недвижность) все больше расходятся. Выражаясь более политкорректно, «скорость трансформации общества существенно превысила скорость трансформации системы образования»[2].

Конечно, это общемировой процесс. Его исчерпывающего решения пока не существует. У нас он приобретает весьма острые формы в силу целого ряда обстоятельств. Страны «золотого миллиарда» имеют очень много денег, чтобы смягчать остроту этой проблемы (у нас столько денег не будет и через 100 лет, или же вообще никогда).

Господствующие ныне институциональные школьные модели складывались в Век Просвещения, под реализованным лозунгом отделения школы от церкви (что было обычно для средневековой Европы, в том числе и России) в пользу государства. Школа стала классическим «дирижистским институтом», особенно явно это состоялось в сильных централизованных государствах — Франция после Наполеона и Германия после Бисмарка.

[2] См.: Материалы проекта: «Разработка и реализация комплексного социологического мониторинга хода модернизации управления образованием». М.: Московская школа социальных и экономических наук Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, 2002.

Возникшая институциональная модель школы не предусматривала никакого участия общества (общества в любом смысле слова — родителей, бизнеса, прессы, чего угодно) в делах школы, последняя полностью детерминировалась государством.

Возьмем нашу реальную ситуацию. По существу и по преимуществу все реально значимые параметры, определяющие жизнь и деятельность школы, по-прежнему на уровне управленческих решений в 99% школ у нас определяются директором либо учредителем и вышестоящими уровнями государственного управления, а именно:

— содержание обучения;

— образовательные технологии, система оценивания, организация обучения и жизни ребят в школе в целом (режим, каникулы и т.д.);

— экономика школы (параметры бюджетного финансирования, организация предпринимательской деятельности, система расходов, зарплаты и пр.);

— кадры (администрация школы, преподавательский и обслуживающий штат);

— и все прочее (за исключением, быть может, организации родительскими силами выпускных вечером, субботников по уборке школьного двора и покраски стен в «пожарный» летний период подготовки к новому учебному году и т.п.).

Сейчас эта модель исторически исчерпана.

Везде, в разных странах центральным вопросом становится следующий: «Что такое школа гражданского общества?».

Франц-Рюдигер Ях (ФРГ) после многих лет исследований и размышлений дал на этот вопрос формулу «очень простого» ответа:

Школа гражданского общества = Гражданская школа = Школа граждан.

Таким образом, мы оказываемся свидетелями и участниками становления нового социально-образовательного феномена — «гражданской школы», или «школы граждан».

Однако здесь нет речи о прямой приватизации школы (в обычном смысле приватизации предприятий реального сектора эконо-

мики). Речь идет о парадигме участия (общества в делах школы): not privatization but participation. Для такого участия необходим определенный институт, этим институтом являются управляющие советы.

В целом институт различных школьных советов в разных странах сейчас находится в состоянии динамичного развития, особенно. с начала — середины 90-х годов XX в. Так, на общем совещании министров образования стран Совета Европы 23 октября 1995 г. в Люксембурге в центре обсуждения стоял вопрос об участии общественности как о факторе роста качества школьного образования[3]. Разумеется, в каждой из стран модели школьных советов строятся с учетом культурной и национальной специфики, однако общую тенденцию их развития можно усмотреть во все большем сдвиге «от консультирования и содействия — к принятию решений»[4]. Выражаясь иными терминами: от содействующих (попечительских) советов — к управляющим.

Последний вводный раздел касается проблемы «школа и рынок». За последние пять тысяч лет история дала нам два фундаментальных института организации жизни больших обществ — это рынок и государство, других не существует.

Говоря о переходе от тотально государственной школы к школе гражданского общества (к школе граждан, или к гражданской школе), причем не приватизированной, не обойти вопрос о рынке. Под рынком я понимаю информационную систему конкурентного взаимодействия производителей и потребителей различных благ, в том числе и образовательных, с действенной обратной связью.

По существу мы стоим перед лицом сложной и интереснейшей задачи — как можно ввести элементы рыночной организации в систему, где отсутствует, в качестве системообразующего, институт частной собственности. Никто не знает исчерпывающих методов решения этой задачи, но никто и не доказал невозможность ее решения. Однако ясно, что конституирующий момент рынка — регулярная и действенная обратная связь между потребителем и

[3] См. кн.: Общественное участие в управлении школой: Школьные советы. М.: Альянс-Пресс, 2004.

[4] Советы и другие формы участия общественности в системах образования стран Европейского союза. Комиссия ЕС. Эвридика, 1996..

производителем некоего блага (услуги) — в образовании насущно необходим.

И здесь мы выходим на тему конференции, а именно на тему интересов. Существующая институциональная модель школы просто не оставляет места для проявления, оформления и реализации интересов общества в школе, свой интерес — правда, крайне неуклюже и неэффективно — может пытаться оформлять и реализовывать лишь государство.

Мы уверены, что именно изменение институциональной структуры школы, и только это, сможет позволить проявиться, оформиться и реализоваться иным интересам, а именно общественным (в самых разных измерениях понятия общественности).

Управляющий совет школы — это коллегиальный внутришкольный орган, состоящий из избранных, кооптированных и назначенных членов и имеющий управленческие (властные) полномочия по решению ряда важных вопросов функционирования и развития школы.

Управляющий совет (далее — УС) есть орган государственно-общественного управления школой, в первую очередь стратегического управления. Он является инструментом прямого общественного участия в управлении школой и институциональной формой реализации зафиксированного в российском законодательстве одного из важнейших принципов государственной политики в сфере образования, согласно которому управление образованием должно носить демократический, государственно-общественный характер (ст. 2 Закона Российской Федерации «Об образовании»)[5].

[5] Опыт прошедших с момента принятия Закона «Об образовании» 12 лет показывает, что данный принцип государственной политики не получил достаточно полного *институционального* развития, особенно в сфере общего (школьного) образования. Институты общественного участия в управлении образованием сложились в большей степени в сфере высшего образования (выборность ректора, полномочия ученого совета вуза и др.). Во многом это связано с тем, что в Федеральном законе «О высшем и послевузовском образовании» в явном виде сформулированы особенности управления учреждениями высшего образования. В сфере общего образования, наиболее массовой образовательной системе, государственно-общественный характер управления реализуется в явно недостаточной мере и нуждается в конкретизации на законодательном и нормативно-методическом уровнях.

УС является, по нашему мнению, необходимым атрибутом школы гражданского общества, и одновременно массовое введение управляющих советов может стать важным стимулирующим фактором становления гражданского общества.

В настоящее время у общества имеется значительная, хотя во многом и не проявленная, установка на более активное участие в управлении делами школы.

В результате опроса Фонда «Общественное мнение» (опрос от 16 августа 2003 г.), были получены следующие характерные данные. Приведем результаты ответа на вопрос: «Министерство образования планирует создать общественные советы, которые будут управлять школой наравне с директором. Будет ли школе лучше или хуже от такого нововведения?» Хотя знают или «что-то слышали» об этом замысле только 19% опрошенных, а остальные узнали о нем в ходе опроса, ответы были следующие:

— 51% считают, что будет лучше, если в управлении школой, кроме директора, станет принимать участие общественный совет;

— только 14% респондентов опасаются, что школам от такой «помощи» будет хуже.

Таким образом, несмотря на очень малую информированность населения об этой идее, у населения имеется уже сейчас преобладающе позитивное к ней отношение.

При этом практический опыт показывает, что развитие общественной составляющей в управлении образованием позволяет практически учитывать общественные запросы на качество и условия образования, а также привлекать в школу дополнительные ресурсы, одновременно качественно увеличивая общественную прозрачность их использования.

Федеральный законопроект («закон Шишлова»)

В Российской Федерации за последние годы в ряде регионов развивалась практика работы различных общественных школьных советов и объединений (попечительские советы, родительские и ученические комитеты и пр.). Однако подобные органы школьного самоуправления имеют, как правило, *лишь рекомендательные, а не управленческие функции*. Существующая законодательная база не наделяет их управленческими полномочиями и не определяет четкие механизмы их формирования и функционирования.

В этой ситуации 3 декабря 2003 г. председателем комитета по образованию и науке Госдумы РФ 3-го созыва А.В. Шишловым был внесен проект Федерального закона «О внесении изменений и дополнений в закон Российской Федерации «Об образовании» (в части управления общеобразовательными учреждениями)», посвященный внесению системы поправок и дополнений в ст. 35 действующего закона (проект № 399898-3).

Законопроект устанавливает особенности управления государственными и муниципальными образовательными учреждениями, в основе которых лежит распределение управленческих полномочий государства (органов местного самоуправления) и представителей общества.

Для реализации прав всех участников образовательного процесса на участие в управлении общим образованием в каждой школе (за исключением малочисленных, с числом обучающихся менее 100) предлагается создавать коллегиальный орган управления — управляющий совет общеобразовательного учреждения. В законопроекте определены основные функции (управленческие полномочия) УС и основные особенности его состава и формирования.

Ввиду того, что эффективное введение в действие представленного законопроекта нуждается в значительной подготовительной работе — разработке программ становления управляющих советов общеобразовательных учреждений на различных уровнях (федеральном, региональном, муниципальном); расширении нормативной и методической основы их деятельности; повышении квалификации участников данного процесса; проведении широкой разъяснительной работы с населением и т.п. Норму об обязательном формировании управляющих советов предлагается принять с *отложенным сроком вступления в силу, с 1 января 2007 г.* Однако в инициативном порядке управляющие советы с предусмотренными законопроектом полномочиями могут создаваться уже сегодня, в рамках действующего законодательства.

Проект основы нормативной и методической базы

В дополнение к федеральному законопроекту рабочей группой в течение 2003 г. была разработана основа нормативной и, далее, методической базы для становления УС. В состав комплекса разработанных документов входят, помимо упомянутого проекта федерального закона:

— проект постановления Правительства России «О внесении изменений и дополнений в Типовое положение об общеобразовательном учреждении»;

— проект инструктивно-методического акта федерального Министерства образования и науки «Примерное положение об управляющем совете общеобразовательного учреждения»;

— различные материалы, иллюстрирующее возможный порядок выборов и кооптации членов школьных управляющих советов, распределение полномочий между УС школы и ее директором и т.д.[6]

Состав, формирование и функции УС

Согласно всему комплексу сделанных разработок предлагается следующее базовое описание управляющего совета.

Состав и формирование УС

В состав УС входят:

а) избранные члены — от родителей школьников, от работников школы, от старшеклассников (в случае наличия в школе старшей ступени, т.е. 10-х и 11-х классов);

б) директор школы (по должности) и представитель учредителя;

в) кооптированные члены.

Избранные члены избираются на собраниях «по куриям»: члены УС от родителей избираются на общем собрании родителей, члены УС от работников — на общем собрании работников, члены УС от старшеклассников — на собрании старшеклассников.

[6] В целом вопрос докладывался и был одобрен Координационным советом Минобразования России 26 декабря 2003 г.

Кооптированные члены вводятся в состав УС после формирования его базового ядра — выборов избираемых членов и назначения представителя от учредителя.

Квоты

Количество членов УС, избираемых из числа родителей (законных представителей) обучающихся (воспитанников), не может быть меньше 1/3 и больше 1/2 общего числа членов УС.

Количество членов УС из числа работников общеобразовательного учреждения не может превышать 1/4 общего числа членов УС. При этом не менее 2/3 членов УС, представляющих работников общеобразовательного учреждения, должно быть избрано из числа педагогических работников этого учреждения.

От старшеклассников избирается по одному члену на параллель (соответственно — 2 человека).

Могут быть введены минимальные и максимальные границы общей численности УС, например от 11 до 25 членов.

С учетом указанных квот состав УС при минимальной численности (11 членов) выглядит так:

- Директор — 1
- Представитель учредителя — 1
- От старшеклассников — 2
- От родителей — 3
- От учителей — 1
- От выпускников, спонсоров (кооптированные) — 3

Для УС численностью 20 членов состав может выглядеть следующим образом:

- директор — 1;
- представитель учредителя — 1;
- от старшеклассников — 2;
- от родителей — 8;
- от работников — 4 (в том числе 3 учителя);
- от выпускников, спонсоров (кооптированные) — 4.

Следует отметить, что председателем УС не могут быть:

- работники школы (в том числе директор);
- представитель учредителя;
- обучающиеся.

Основные функции УС

Управляющий совет общеобразовательного учреждения:

а) принимает устав общеобразовательного учреждения, изменения и дополнения к нему;

б) согласовывает «школьный компонент» государственного образовательного стандарта и профили обучения;

в) утверждает программу развития общеобразовательного учреждения;

г) принимает решения по режиму работы школы: устанавливает продолжительность учебной недели (5-дневная или 6-дневная), время начала и окончания занятий; принимает решение о введении (отмене) единой в период занятий формы одежды для обучающихся; утверждает по согласованию с органами местного самоуправления годовой календарный учебный график;

д) принимает решение об исключении обучающегося из общеобразовательного учреждения;

е) содействует привлечению внебюджетных средств в школу;

ж) согласовывает по представлению руководителя общеобразовательного учреждения бюджетную заявку, смету бюджетного финансирования и смету расходования средств, полученных образовательным учреждением от уставной приносящей доходы деятельности и из внебюджетных источников;

з) дает согласие на сдачу в аренду общеобразовательным учреждением закрепленных за ним объектов собственности;

и) заслушивает отчет руководителя общеобразовательного учреждения по итогам учебного и финансового года.

УС может также рассматривать и (или) решать иные вопросы, отнесенные к его компетенции положением об управляющем совете общеобразовательного учреждения или уставом общеобразовательного учреждения.

Апрель 2004 г.: переход к практической апробации управляющих советов в регионах России

15—17 апреля в Москве, в Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования федеральная рабочая группа провела семинар с элементами оргдеятельностной

игры, в котором приняли участие команды от Республики Карелия, Московской, Тамбовской, Ярославской областей, Красноярского края, Южного округа г. Москвы, а также представители Воронежской и Самарской областей.

Семинар был посвящен общим вопросам управляющих советов и разработке конкретных планов создания УС в базовых школах проекта в пилотных субъектах РФ.

Согласно принятой схеме в каждом названном выше пилотном регионе выбираются 2 муниципалитета, в каждом из которых базовыми для апробации УС становятся 2 школы. Данная схема определила состав региональных команд (региональные координаторы, представители будущих пилотных муниципалитетов и базовых школ). За каждой региональной командой закрепляются кураторы от федеральной рабочей группы.

К январю 2005 г. в каждой из базовых школ будет сформирован УС.

Оставшееся время (апрель—декабрь 2004 г.) должно стать фазой активной подготовки создания УС, причем конкретные планы работы строятся на трех уровнях: региональном, муниципальном и школьном.

Семинар прошел весьма успешно и продуктивно, региональные команды поддержали основную идеологию управляющих советов и составили развернутые проекты соответствующих рабочих планов. Начиная с этого момента можно считать, что относительно завершен первый этап работы — изучение и обобщение имеющегося опыта, в том числе зарубежного, выработка ведущей идеологии проекта, разработка проекта нормативной базы и т.п. — и теперь дело становления школьных управляющих советов переходит в стадию экспериментальной практической апробации в регионах России.

Заключение

Известный «Доклад Госсовету» (август 2001 г.), одобренный постановлением Правительства в формате «Концепции модернизации российского образования» (декабрь 2001 г.), все свое упование возложил на тезис «возвращение государства в образование».

В сущности как минимум по отношению к школе это можно считать главной чертой «филипповского» этапа реформы — собственно Закон № 123 (июнь 2003 г.), которым финансирование зарплатных и учебных расходов школы было передано на государственный уровень (региональная субвенция).

Сегодня стало отчетливо ясно, что тезис «о возвращении государства» был необходимым, но недостаточным.

Дополняющим новым тезисом должна стать формула «возвращение общества в образование». Филиппов понимал это, в частности, здесь лежал один из мотивов его поддержки идеи школьных управляющих советов. Но для прихода общества в образование нужны изменения в институциональной структуре образования — такое, какое оно есть сейчас, образование пустить в себя общество и принять его просто не сможет.

Управляющий совет школы — как идея это интересно. Но это лишь идея или у нас в школах уже есть реальный опыт?

(колонка А. Пинского[1])

Управляющий совет школы — как идея это интересно. Но это лишь идея или у нас в школах уже есть реальный опыт?

Дарья Кудрявцева, Санкт-Петербург

Это очень принципиальный вопрос. Принципиальный потому, что мы подчеркиваем: этап идейного, идеологического обоснования управляющих советов во многом завершен, сейчас начат этап практического создания управляющих советов, накопления и осмысления первого опыта их реальной работы.

Недавно, 19—20 марта, в Москве, в Академии повышения квалификации состоялся межрегиональный семинар «Управляющие советы общеобразовательных учреждений: первые результаты и перспективные задачи».

Принципиальной особенностью данного семинара стало участие в нем представителей первых созданных и действующих управляющих советов (т.е. не работников системы образования). В целом в семинаре приняли участие 72 человека, в том числе 16 председателей первых управляющих советов, 2 заместителя председателя, представляющих 7 субъектов Российской Федерации (17 муниципалитетов).

На открытии семинара было зачитано обращение к участникам Уполномоченного РФ по правам человека **В.П. Лукина**. В сво-

[1] Учительская газета. 2005. № 15, 21.

ем обращении В.П. Лукин отметил, что считает деятельность по становлению в России школьных управляющих советов крайне важной. По его мнению, «если школа будет управляться демократическим, гражданским образом, с привлечением представителей родительской и широкой общественности, это даст реальный задел для становления гражданского общества в стране в целом».

На первый квартал 2005 г. в школах 7 регионов создано более 40 управляющих советов. Среди первых председателей советов: руководитель благотворительного фонда, директор фирмы, декан факультета вуза, предприниматели, менеджеры по туризму и рекламе, специалист сельского совета, экономист сельхозпредприятия.

В ходе дискуссии проявилось, что муниципальные школьные сети с управляющими советами активно включаются в осуществление других проектов, значимых для образования и местного сообщества. При этом в данной тенденции видится не инновационный азарт школ («давайте попробуем еще и это»), а осознание специфического потенциала школ с управляющими советами в решении актуальных проблем образования: реструктуризация сельской школы, профилизация обучения (Тамбовская область), выявление и формирование общественного заказа на образование (Республика Карелия) и др. Особенно активно работа по становлению управляющих советов развертывается в Красноярском крае.

Управляющие советы начинают решать проблемы, которые до этого не удавалось решить ни директору, ни родительской общественности, действовавшим обособленно, — это свидетельствует о потенциале управляющих советов как нового инструмента управления.

Работа созданных управляющих советов отличается высокой интенсивностью. Заседания в большинстве школ проводятся ежемесячно (а в Англии, к примеру, не более 3—4 раз в год).

Среди первых вопросов, решенных управляющими советами, можно отметить следующие:

— изменение по ходатайству управляющего совета графика движения городского автобуса (маршрут № 11), на котором из левобережной части города учащиеся ездят в лицей (лицей «Дубна», Московская область);

— двое учащихся лицея «Дубна», награжденные дипломами I степени научно-практической конференции школьников направлены для участия в XX Всероссийской конференции «Юность. Наука. Культура» в рамках реализации программы «Одаренные дети» и развития исследовательской деятельности учащихся. Расходы по участию в конференции в размере 9800 руб. взял на себя управляющий совет;

— организация конкурсов проектов развития школы (школа № 143, г. Красноярск);

— введение школьной формы лицеиста (лицей № 86, г. Ярославль);

— разворачивание программы практической профилактики курения учащихся в школе (школа № 39, г. Петрозаводск);

— установка, по ходатайству управляющего совета, светофора возле школы для обеспечения безопасности учащихся (школа № 548, г. Москва).

Работа второго дня семинара (20 марта) была направлена на обсуждение темы становления сети управляющих советов. На группах (региональных координаторов, директоров школ, председателей советов) рассматривались вопросы совместной сетевой деятельности: организация информационного обмена, организация обобщения опыта деятельности управляющих советов, организация повышения квалификации и обучения общественных управляющих и др.

Предложены формы сетевого взаимодействия учреждений между собой и с федеральной рабочей группой:

— межрегиональные, региональные и муниципальные семинары;

— горячие телефонные линии (первая прошла 26 марта);

— интернет-конференция;

— взаимообучение (обучение новых составов управляющих советов проходит на базе школ, продвинувшихся в данном направлении);

— интерактивные интернет-консультации;

— семинары председателей комиссий управляющих советов одного профиля;

— съезд общественных управляющих.

Управляющие советы — дело новое для нашей российской школы. Что можно почитать на эту тему?

Иван Заремба, Санкт-Петербург

На сегодня книг по теме управляющих советов, опубликованных на русском языке, естественно, еще немного. Это движение ведь только зарождается. Поэтому в таких ситуациях основные материалы приходится извлекать из интернета.

Я бы посоветовал пользоваться здесь двумя основными источниками: московский сайт «Общественное участие в управлении школой» (адрес http://www.boards-edu.ru) и красноярский сайт «Управляющие советы» (http://www.us.cross-ipk.ru/index.cfm).

В первую очередь следует прочесть «Методические рекомендации по функциям, организации и работе управляющих советов общеобразовательных учреждений», выпущенные Минобрнауки России в мае 2004 г. (адрес http://www.boards-edu.ru/content.php?t=87), это своего рода «исходник». По адресу http://www.boards-edu.ru/index.php?tm=0&lm=12 размещен ряд переводных английских и немецких материалов.

Конечно, всех названных материалов достаточно лишь для начала работы, для первого осмысления проблематики управляющих советов. Вопрос по сути много глубже.

Дело в том, что та самая замкнутость школьно-образовательного мира, преодолеть которую и призваны управляющие советы, сказалась на самом нашем языке. Язык, на котором изъясняется школьно-образовательное и научно-педагогическое сообщество, для внешнего восприятия порой производит впечатление «птичьего». Пока еще наш образовательный дискурс во многом предназначен только для внутреннего употребления, и это тоже естественно. Общественно закрытая система — общественно малопонятный язык...

С этой проблемой мы впрямую столкнулись, когда получили предложение Британского совета написать для российской школьной системы «Пособие для школьных управляющих».

Решение этой задачи сначала казалось делом довольно простым и знакомым: сесть за компьютер и написать традиционные методические рекомендации о том, что и как надо делать школьным управляющим. Но когда были сделаны первые попытки написания таких рекомендаций, оказалось, что этот подход никуда не годится. Слова и фразы, вполне привычные для слуха директоров школ и учителей, «людьми с улицы», обычными родителями, пришедшими в управляющие советы, как мы убедились, воспринимаются совершенно иначе, а именно — как скучные, заумные и малопонятные. Стало ясно, что книги для школьных управляющих надо писать совсем по-другому. Ведь как ни странно, но факт: у нас сегодня нет широко известной книги на тему «Что такое школа?», нет своего рода «школьного Бенджамена Спока». Но как писать «по-другому»? Об этом авторы этой необычной книги долго спорили между собой при встречах и в оживленной переписке. Оказалось, что вопрос лежит не только (и не столько) в содержании текста, сколько в его стиле. В итоге дискуссий был предложен такой своеобразный авторский манифест: «Мы, авторы проектируемого пособия, даем самим себе торжественное обещание при написании текста руководствоваться следующим: 1. Писать текст языком простым и понятным педагогически неискушенному читателю. 2. Писать короткими предложениями. 3. Стараться избегать сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, причастных и деепричастных оборотов. 4. Приводить в тексте конкретные примеры. 5. Использовать различные приемы выделения текста, отбивки, врезки и т.п. 6. Использовать таблицы и схемы для облегчения восприятия. 7. Апеллировать к чувствам читателя, в том числе к его чувству юмора». Мы надеемся, что эта книга меньше чем через год будет выпущена. И тогда, можно полагать, линия управляющих советов даст еще один вклад в развитие российского школьного образования.

Школьные управляющие советы: сущность и становление[1]

Введение (адресовано родителям школьников)

Каждое утро наши дети — и миллионы других российских детей — идут в школу.

В школе проходит очень большая часть их жизни. Все мы понимаем, что это время очень значимо для детей. Как они чувствуют себя в школе? Интересно ли им учиться? Какие отношения возникают у них с одноклассниками и с учителями? Какие знания и навыки они получат? — Всем нам очевидно, что от ответов на эти вопросы и еще на множество подобных вопросов зависят и сегодняшнее состояние наших детей, и развитие их личности, характера, и их будущие перспективы в жизни.

А поскольку это время очень важно для детей, оно очень важно и для нас — для их пап и мам, бабушек и дедушек, для десятков миллионов россиян, в том числе и для работодателей, к которым сегодняшние дети придут работать завтра, для работников вузов, к которым выпускники школ придут учиться... Короче говоря, для общества в целом.

В школе с детьми все время что-то происходит — их чему-то учат, им ставят оценки, их водят на экскурсии, их рассаживают по партам; их жизнь, включая уроки, питание, медицинское обслуживание и т.п., как-то организована. Школа каким-то образом оборудуется, ремонтируется, финансируется, управляется — и все это непосредственно влияет в конечном итоге на то, что происходит с нашими детьми.

Всегда ли мы удовлетворены тем, что происходит в школе? Очевидно, не всегда и не во всем. И тогда зададим себе ключевой

[1] Введение к сборнику «Школьные управляющие советы» Москва — Ханты-Мансийск, 2006г.

вопрос: а как мы — «мы» в широком смысле слова, то есть те же мамы, папы, бабушки и дедушки, работники вузов и работодатели, шефы и помощники школы и т.д., — *можем повлиять на то, как устроена жизнь и учеба наших детей в школе?*

И тут выясняется некий важный парадокс. Поясним его на примерах-вопросах.

— Детей чему-то учат, на разных уроках и по разным предметам. Можем ли мы повлиять на то, чему и как учат?

— Ребенку поставили «тройку», хотя он убежден, что неправильно, да и родители видят, что он знает материал неплохо. Что мы можем сделать?

— На ученика накричала учительница, и несправедливо. Что мы можем сделать?

— Работа людей, которые работают в школах, как-то и кем-то оплачивается. Можем ли мы повлиять на эти тарифы и ставки? Чтобы, скажем, хорошо работающий, любимый детьми учитель был рублем простимулирован?

— Из школы уходит на пенсию пожилой директор, все родители (и тайком учителя) хотят, чтобы назначили толкового и всем давно знакомого завуча, а начальство назначает совсем другого человека. Можем ли мы как-то повлиять на решение начальства?

— Мы хотим иметь возможность ездить с детьми в субботу-воскресенье на дачу, а школа объявляет 6-дневную учебную неделю. Можем ли мы настоять на своем?

Увы, на эти вопросы — и на десятки им подобных — *в сегодняшней привычной модели массовой российской школы ответы отрицательные*. «Не можем», «не знаем», «не имеем права», «не наш вопрос» и т.п.

И тогда несколько яснее обрисовывается тот удивительный парадокс, на который мы намекнули страницей выше: *школа есть крайне важное место в жизни наших детей, а мы относительно школы фактически бесправны*.

Каковы здесь, по жизни, реальные права родителей?

Во-первых, можно жаловаться, если что-то происходит в школе скверно. Но эффективность жалоб будет, как правило, зависеть исключительно от благорасположения тех, на кого ты жалуешься.

Во-вторых, остается неотъемлемое «последнее право», которое многие школьные администраторы формулируют весьма доходчиво: «не нравится наша школа — ваше право искать другую». Но какие гарантии, что «другая школа» будет лучше, чем «эта»? Гарантий нет. А наши права там будут иными, чем здесь? Да вроде нет. Будут теми же самыми, то есть никакими. Говоря более научным языком, школа, оставаясь сугубо ведомственной, административно управляемой системой, оказывается в значительной мере *отчужденной от общества*.

Но вовсе не обязательно, что так должно быть всегда и везде. Уже много лет в ряде стран, а в последние годы и в России, складывается иная система управления школой. В этой новой системе наряду с привычными фигурами директора, завуча, заврайоно, появляется новый внутришкольный орган власти — управляющий совет. В управляющий совет входят как представители государства, образовательного ведомства, так и представители родительской, ученической, местной общественности.

Управляющий совет не есть некое экзотическое наше изобретение. Во множестве стран такой совет давно существует и является привычным и обязательным элементом школы и ее системы управления. Более того, та схема управления, которая с советских времен кажется нам столь привычной и естественной — «гороно — районо — директор — завуч, и никого рядом» — именно она вряд ли была бы сегодня понятна педагогам и родителям множества стран.

И речь идет не только о развитых странах типа Англии, США или стран Скандинавии. Аналогичное касается и Южно-Африканской республики, и стран Центральной и Восточной Европы (Чехия, македония, страны Балтии), других стран.

Но и для России вопросы школьных управляющих советов уже принадлежат не только к сфере теории. В ряде регионов не первый год идет экспериментальная апробация этой модели. Работа эта ведется не «с кондачка», и не только по естественной инициативе снизу. Она имеет свою научную основу, находит поддержку в региональных органах образовательной власти и на высшем федеральном уровне руководства образованием. Уже сегодня школьный управляющий совет может создаваться и работать, если есть общее

понимание его необходимости у родителей, руководства школы, учредителя.

Конечно, управляющий совет не является неким «золотым ключиком», посредством которого можно решить все сегодняшние проблемы школы. Но в рамках совета вы в вашей конкретной школе сможете принять решения о более благоприятном режиме обучения детей, о выборе наиболее актуальных для учеников профилей обучения и части школьной программы, вы сможете влиять на распределение школьных денег и на перспективы развития вашей школы.

Управляющий совет не призван заменить директора, завучей и учителей школы — он должен их конструктивно дополнить, в плане именно стратегического управления школой. Опыт тех школ, где эта инициатива уже развивается, показывает, что польза от управляющего совета оказывается разносторонней — от такого совета могут выиграть и школьные администраторы, и педагоги, и родители, и, что самое главное, ученики.

Определение

Управляющий совет школы — это коллегиальный внутришкольный орган государственно-общественного управлении, состоящий из избранных, кооптированных и назначенных членов и имеющий управленческие (властные) полномочия по решению ряда важных вопросов функционирования и развития школы. Конкретный объем этих полномочий, а также порядок формирования и работы школьного управляющего совета (далее: УС) должен определяться уставом школы. Примерная структура полномочий УС на сегодня определяется Методическими рекомендациями по функциям, организации и работе управляющих советов общеобразовательных учреждений[2], выпущенными Министерством образования РФ (приведены в данном сборнике).

Управляющий совет есть в первую очередь орган стратегического управления школой. Он является инструментом прямого общественного участия в управлении школой и институциональной формой реализации зафиксированного в российском зако-

[2] Письмо Минобразования России № 14-51-131 от 14 мая 2004 г.

нодательстве одного из важнейших принципов государственной политики в сфере образования, согласно которому управление образованием должно носить демократический, государственно-общественный характер (ст. 2 закона Российской Федерации «Об образовании»)[3].

УС является, по нашему мнению, необходимым атрибутом школы гражданского общества и, одновременно массовое введение управляющих советов может стать важным стимулирующим фактором становления гражданского общества.

Этапы и первые уроки становления Управляющих советов в России

На сегодня (конец 2005 г.) движение российских школьных управляющих советов уже может сказать, что обладает некоторой «новейшей историей»[4], и поэтому есть смысл обозначить основные этапы, узловые точки и первые уроки.

Первый этап становления УС в России — его можно назвать концептуальным — охватывает интервал времени с 2002 г. по начало 2004 г. В это время изучались основные идеи по формированию, функциям и работе школьных управляющих советов разных стран (Англия, Германия, ЮАР, Канада, страны ЕС), переводились и издавались основные зарубежные тексты.

[3] Опыт прошедших с момента принятия закона «Об образовании» 14 лет показывает, что данный принцип государственной политики пока не получил достаточно полного *институционального* развития, особенно в сфере общего (школьного) образования. Институты общественного участия в управлении образованием сложились в большей степени в сфере высшего образования (выборность ректора, полномочия ученого совета вуза и др.). Во многом это связано с тем, что в федеральном законе «О высшем и послевузовском образовании» в явном виде сформулированы особенности управления учреждениями высшего образования. В сфере общего образования, наиболее массовой образовательной системе, государственно-общественный характер управления все эти годы реализовывался явно недостаточно. Становление школьных управляющих советов в значительной мере как раз заполняет эту лакуну.

[4] Конечно, «большая история» общественного участия в управлении школой насчитывает в России не один век (вспомним «школы Новикова», земскую школу второй половины XIX в. и т.д.)

В мае 2002 г. всемирно известный образовательный реформатор Майкл Барбер, работавший тогда руководителем группы советников Тони Блэра, сделал в Москве доклад, посвященный сущности и формированию английских школьных управляющих советов.

В апреле и июле 2003 г. на Координационном совете Министерства образования России под председательством министра В.М. Филиппова прошли два развернутых обсуждения по идеологии, структуре и полномочиям школьных управляющих советов, которые придали всему процессу заметный содержательный импульс.

Начало *второго* этапа, *подготовительного*, пришлось на момент реформирования федерального Правительства и соответственно изменений в руководстве федерального министерства (весна 2004 г.). Несмотря на серьезные изменения в федеральном руководстве образованием, темп в работе по управляющим советам практически не сбился. В апреле 2004 г., за подписью министра образования и науки А.А. Фурсенко в органы управления образованием ряда регионов было направлено письмо поддержки деятельности по созданию школьных управляющих советов, а в мае 2004 г. были выпущены министерские рекомендации по их формированию, примерным функциям (полномочиям) и структуре.

Тем самым была заложена, во-первых, основа поддержки для этого начинания и, во-вторых, необходимая содержательно-методическая основа. Школы в пилотных регионах начали готовиться к созданию первых управляющих советов, на что было отведено примерно полгода.

С 2005 г. начался *третий* этап — *пилотный* (экспериментально-практический), когда в ряде российских школ стали появляться первые управляющие советы. Поначалу намечалось создать в 6 регионах примерно по 4 школы с управляющим советом, то есть к концу 2004 г. планировалось иметь примерно 20—25 школ, перешедших на новую модель внутришкольного управления. Однако действительность увеличила к концу 2005 г. эту цифру примерно в четыре раза, многие школы стали включаться в дело инициативно, и на сегодня возникло около ста школ с реально действующим управляющим советом.

Представляется важным зафиксировать этот момент. Вопрос о российских школьных управляющих советах перешел из плоскос-

ти концептуальной в плоскость практическую. Применяя к ситуации известную фразу Гете из беседы с Шиллером, можно сказать: «Теперь это не идея, это факт».

Есть основания считать, что с 2006 года может начаться следующий этап — этап распространения уже апробированной модели УС в различных регионах России.

Уже по первому опыту становления УС в школах России можно отметить следующие важные выводы.

Во-первых, вопрос о так называемых рисках. Когда мы выдвинули идею управляющих советов, нашлось немало экспертов, которые говорили: «Идея сама по себе хорошая, но для нас, для России, нереалистичная». Почему? Потому что, говорилось, у нас общественность «пассивна» и реального участия в делах школы принимать не будет; у деловых, толковых людей сегодня нет свободного времени; а если кто и войдет в школьный совет, то лишь лица, мягко говоря, «в жизни не реализовавшиеся». Что мы видим сегодня на практике? Этот риск не оправдался, — общественность из управляющих советов включается в дела школы активно, с толком, в том числе и лица из числа уважаемых и состоявшихся людей местного сообщества.

Во-вторых, «риск» опасности возникновения «объективного конфликта» между советом и директором школы, — риск потенциального «двоевластия», могущего просто дестабилизировать ситуацию в школе. Практика, однако, никак не оправдала и эти опасения. Директор и совет, как правило, работают как субъекты, делающие одно дело. В подавляющем большинстве случаев директор выступает для совета естественным авторитетом; директор в лице совета находит себе помощника и заинтересованного партнера[5].

[5] Нельзя не признать правоту Нила Дэвиса, председателя Ассоциации школьных управляющих Англии, когда в недавнем интервью «Газете.ру» (окт. 2005) он подчеркнул: «Что же касается директоров школ, то я не думаю, чтобы они возражали против создания управляющих советов. Они будут не мешать директорам, а вместе с ними решать, как лучше распорядиться средствами, что лучше купить для школы, какие для этого есть возможности. И, между прочим, окажут директору поддержку и защитят его от местных властей, если что-то вдруг пойдет не так. Ведь решение-то принимали все вместе. Если до введения управляющих советов директор школы был один с целым миром, то теперь у него будут союзники. Союзники, а не противники!»

В-третьих, следует высказаться по пресловутому вопросу об ответственности. Порой нам говорят: «Как может некий орган что-то решать, если он ни за что не отвечает? Директор отвечает за все, значит, он должен и все решать». Порой создается впечатление, что лица, выдвигающие подобную аргументацию, не знакомы ни с одной схемой управления, кроме армейской. Между тем наличие коллегиального органа стратегического управления — вещь совершенно нормальная в очень многих сферах деятельности и в организациях самых разных организационно-правовых форм, от некоммерческого сектора до бизнеса. Наличие наблюдательного совета, попечительского совета, совета директоров, представителей акционеров и т.п. — эти и аналогичные требования закона предъявляются как к некоммерческим организациям, так и к коммерческим.

Кроме того, надо ясно понимать, что управляющий совет школы несет свою ответственность (вплоть до его роспуска или привлечения к уголовной ответственности в редких возможных случаях принятия коллегиального решения, прямо повлекшего тяжкие последствия, например, для жизни и здоровья людей); также, говоря о связи «ответственность — властные полномочия», следует отдавать себе ясный отчет в том, какие именно *конкретные полномочия* предлагается передать в ведение управляющего совета. Если, например, это согласование школьного компонента учебного плана или решение о введении школьной формы — то тогда и потенциальный вопрос об ответственности следует относить именно к предмету возможного решения. Иными словами, переход от абстрактной словесной эквилибристики к конкретным функциям может помочь в понимании этой проблемы (равно, впрочем, как и других).

Наконец, хочется вновь высказать одну, казалось бы, банальную, но все же порой непростую для принятия и реального применения мысль. Если задача школы — помочь молодому человеку подготовиться к жизни в *демократическом обществе*, то может ли успешно решать эту задачу институция, уклад и модель управления которой зиждется лишь на *авторитарном* начале? Таким образом, школьный управляющий совет — это вовсе не «экзотика», а самое нормальное (если угодно — тривиальное) требование к

устроению современной школы для страны, идущей по пути становления демократии и гражданского общества. И в этой связи мы можем выразить лишь удовлетворение тем фактом, что в число критериев для школ, претендующих на соискание Президентской премии в *Национальном образовательном проекте*, включены позиции о наличии в школе «органа государственно-общественного управления» и о «сочетании принципов единоначалия с демократичностью школьного уклада (демократичный характер принятия решений, эффективная деятельность органов школьного соуправления и самоуправления)».

Центральное звено[1]

В связи с тем что Президент России в своем недавнем поручении Правительству (см.: Вести образования. № 7. 1—15 апреля) использовал понятие региональных комплексных проектов модернизации образования, в настоящее время в экспертных кругах активизируется дискуссия по двум взаимосвязанным вопросам:

1. Какие компоненты должны входить в комплексный проект модернизации образования?

2. Что может выступать в этом комплексе в качестве центрального звена, ключевой идеи?

Конечно же не составит большого труда вычленить немало отдельных позиций, дающих направления ответа на первый вопрос. Здесь можно назвать и оценку качества (ЕГЭ и др.), и профилизацию школы, и подушевое финансирование, и публичную отчетность и т.д. Но без ответа на второй вопрос — а именно о ключевой, системообразующей идее — все эти направления и позиции останутся разрозненными, не связанными друг с другом, и мы так и не выйдем на решение задачи их «комплексирования», увязки их в единое целое.

Госсовет 2001 г. в качестве варианта ответа на вопрос о ключевой идее развития образования выдвинул тезис «качество—доступность—эффективность». Спорить трудно, вряд ли кто-то будет возражать против такой благородной троицы. Но проблема в том, что в таком виде все это суть терминология целей, а не средств.

С целями у нас всегда было хорошо. В конце концов даже на предмет «гармонично развитой личности», «свободного развития каждого» или «от каждого по способностям» вряд ли найдутся серьезные возражения.

Проблема в другом — в идее, касающейся средств. Как говорил Гете, проблема не в «что», а в «как».

---

[1] Вести образования. 2006. апрель.

А вот с вопросом «как?» все сразу становится много сложнее. Ответ профсоюзно-коммунистический «дайте больше денег, и все будет справедливо и хорошо», вряд ли можно считать сколь-либо содержательным. На нем не стоит даже останавливаться.

Так как же подойти к осмысленному ответу на вопрос: «А как нам добиться реального роста качества, доступности, эффективности школьного образования?» (А именно это и есть кардинальный вопрос любой образовательной реформы.)

Воспользуемся аналогией. Я люблю приводить один пример с мобильными телефонами. В 1996 г. мой друг купил мобильный телефон «Моторола». Контракт стоил $4500, такую вещь себе могли позволить только очень состоятельные люди; телефон весил почти килограмм. Сегодня мобильные телефоны, имеющие неизмеримо больше функций, весят 150 г, и их имеет каждый школьник. За 10 лет произошло маленькое чудо. И так работает рынок — качество услуги (товара) растет, ее цена удешевляется, доступность ее быстро растет.

Но в сфере образования по очень многим причинам —политическим, историческим и т.д. — никакого чистого рынка в обозримом будущем быть не может. И чтобы добиваться аналогичных эффектов, в нерыночную систему необходимо вводить эрзацы, заменители (так называемые «субституты») рыночных механизмов.

В принципе, скажем, нормативно-подушевое финансирование (лицевой образовательный ваучер, придуманный еще Милтоном Фридменом) — это тоже рыночный субститут для образовательной системы.

Но каков главный механизм рыночной организации? Это обратная связь от потребителя. На рынке главное лицо — потребитель, покупатель, клиент (который, как говорят, всегда прав). И именно этой обратной связи нет в традиционной советско-патерналистской системе образования, особенно в сфере образования школьного, обязательного (т.е. принудительного).

Что может выступать в качестве ведущего рыночного субститута обратной связи для развития школьной системы? Это общественное участие в управлении. Создание в системе управления образованием структур, в которых участвуют (причем в большинстве) представители родителей, старшеклассников, местной общественности — именно это как раз впервые институционализирует позицию потребителя школьного образования. И без таких институциональных структур (управляющих, попечительских советов на школьном уровне, муниципальных и региональных советов на уровне «надшкольном») все разговоры о комплексной школьной модернизации останутся без центрального звена.

Результат известен заранее — расходы на школу будут расти (как они растут уже не один год), качество образования будет падать (как оно уверенно и падает год за годом), родители будут школой в массе недовольны, а учителя будут умножаться числом и по-прежнему беднеть по доходам. И это будет с ЕГЭ или без ЕГЭ, с профильной школой или с непрофильной, с новым стандартом или старым — безразлично.

Реформа школы

Варианты изменений ситуации в российском школьном образовании: 10-летняя перспектива[1]

При обдумывании возможных вариантов естественным становится вопрос о том ключевом основании, которое мы положим в основание намечаемой типологии вариантов и сценариев.

Вопрос о нахождении такого основания (для проблематики школьного образования) — это как поиск волшебного слова.

Начиная с 1985 г. я искал такое слово, обозначающее некий главный, решающий фактор, от варьирования которого и могут зависеть вся перспектива и все главные сценарии возможных трансформаций нашей школы.

Что это за слово? «Свобода»? «Творчество»? «Возвращение государства»? «Участие общества»? «Вариативность»? «Объективная оценка качества»? «Норматив финансирования»?

Практически за каждым из таких узловых слов стоит целая линия, так или иначе отыгрывавшаяся, и порой не без результата, в нашей образовательной мысли и политике. «Вариативность» — это Асмолов середины 90-х. «Свобода и творчество» — это Соловейчик

[1] Выступление на «круглом столе» «Вопросов образования» (ГУ ВШЭ, 24 июля 2003 г.).

середины — конца 80-х. «Участие общества» — это Днепров конца 80-х. «Возвращение государства» — это Госсовет 2001 г. и т.д.

Сегодня, мне представляется, я нашел это слово. Его трудно и боязно произнести, но надо. Это слово — «рынок».

Я убежден, что все главные магистрали и сценарии изменений в школьной системе зависят от того, придет ли или не придет в школьный сектор рынок, и если придет, то как.

Конечно, в этом месте могут потребовать пояснить, какое понятие рынка я имею в виду. Я не очень люблю определения, но какое-то пришлось придумать. Под рынком я понимаю информационную систему конкурентного взаимодействия производителей и потребителей различных благ, в том числе и образовательных, с действенной обратной связью, в которой роль информационных сигналов играют цены.

Интересно, что сегодня подавляющее большинство российских губернаторов (Аяцков, Прусак, Титов и др.) самостоятельно пришли к мысли, что в образование надо вводить элементы рынка. Как мне просто сказал в кулуарах заседания Госсовета (август 2001 г.) один авторитетный губернатор: «Если у нас вся страна в рынке, то как школа может выжить вне рынка?»

Речь, конечно, не идет и не должна идти о полной передаче школы в пространство рынка. Начало централизованного государственного планирования, анализа, управления и контроля в образовательной системе — но не монопольного — на исторически обозримую перспективу, разумеется, должно и будет сохраняться. Но и полная отрезанность школы от рынка — крайность симметричная и не лучшая. Нужна середина.

Фраза Аверкина — «10 лет назад просто в вузовской системе разрешили возникнуть рынку. И он далее все сам сделал. Абсолютно необходимо провести нечто подобное и в школьной сфере».

***

Приведем некоторые важные данные, касающиеся многих вопросов характера («содержания») востребованных ныне на образовательном рынке услуг, а также фактические и прогнозируемые экономические показатели их стоимости. Данные взяты из результатов исследования «Проект технического содействия реформе

бюджетной системы на региональном уровне», выполненного при участии Минфина РФ и Некоммерческого фонда реструктуризации предприятий в 2001 г.[2]

Предпочтения родителей в выборе возможных дополнительных образовательных услуг (в %)

Регион	Какие предметы, курсы надо добавить в школьное обучение? (в % от числа опрошенных, по каждой позиции в отдельности)					Готовность семей оплачивать доп. услуги (в %)
	Иностранный язык	Обучение компьютеру	Углубленное изучение отдельных предметов	Пред-профессиональная подготовка (водитель, секретарь-референт)	Другое	
Челябинская обл.	69	78	43	56	15	61
Белгородская обл.	53	98	45	62	26	46
Чувашия	67	81	51	54	23	57
Хабаровский край	54	67	49	44	12	58
Самарская обл.	52	93	36	41	12	68
Вологодская обл.	35	91	27	59	14	44
В среднем (% и место в рейтинге)	**55 (2)**	**85 (1)**	**42 (4)**	**53 (3)**	**17 (5)**	**56**

[2] См.: Агранович М. Выявить информационные потребности общества // Школьное обозрение. 2002. № 1.

Расходы семей на образование детей (за полгода сент. 2000 г. — февр. 2001 г.), руб.

	Класс	Всего	В школе	Вне школы
Челябинская обл.	9 11	4718 9805	1612 (34%) 2033 (21%)	3106 (66%) 7772 (79%)
Белгородская обл.	9 11	2750 3649	899 (33%) 1042 (38%)	1851 (67%) 2607 (62%)
Чувашия	9 и 11	2018	698 (35%)	1320 (65%)
Хабаровский край	9 11	3440 4288	1696 (49%) 1399 (33%)	1744 (51%) 2889 (67%)
Самарская обл.	9 11	2789 4060	1383 (50%) 1404 (35%)	1406 (50%) 2656 (65%)
Вологодская обл.	9 11	2867 4432	920 (32%) 961 (22%)	1947 (68%) 3471 (72%)
В среднем, перерасчет на год	9 11	6194 9417	2300 (38%) 2920 (31%)	3894(62%) 6497 (69%)

Краткие выводы по исследованию

1. Основу образовательного спроса населения составляют: информационные технологии (безусловный «лидер», 85%), иностранный язык и полезные для жизни навыки (более 50% предпочтений), затем следует углубленное изучение отдельных предметов (поскольку опрос шел в 9-х и 11-х классах, то это, во-первых, коррелирует с профилизацией обучения и, во-вторых, можно предположить, что в более младших классах эта доля уменьшится). Эти позиции вбирают в себя почти 85% потенциального (и отчасти актуального) образовательного рынка.

2. Население готово более чем наполовину оплачивать школе подобные платные образовательные услуги. Готовность эта не зависит от экономического благополучия региона. Более того, исследование показало, что бедный регион может превосходить богатый по относительным и даже по абсолютным цифрам родительского финансового участия. Более того: некоторые богатые регионы работают во все большем отрыве от запросов родителей (власти устанавливают, что в региональный компонент содержания должны входить национальные курсы по истории края или

народные ремесла, а родители стремятся к обучению своих детей вождению автомобиля или навыкам секретаря-референта).

3. Школа сегодня удовлетворяет менее трети реального родительского платежеспособного образовательного спроса.

Директора объясняют фактически низкую свою активность в этом направлении несовершенством нормативной базы, нежеланием родителей, их неплатежеспособностью и пр. Однако исследование показало обратное — при реальном предоставлении школами востребованных услуг объемы родительского софинансирования могут значительно увеличиться и составить порядка 5000 руб. (для 9-х классов) и 7000 руб. (для 11-х классов) в год.

Надо учесть, что опросы велись для родителей учащихся 9-х и 11-х классов, в более младших классах следует ожидать иных экономических показателей. Однако, грубо оценивая, уже сейчас можно утверждать следующее:

а) даже при неизменной структуре предложения (в отношении его содержания) и лишь за счет роста организационно-экономической активности школы, эффективного менеджмента можно привлекать в школы порядка 2000—2500 руб. в год на ученика (что составляет порядка 50% расчетного норматива текущих бюджетных затрат, ориентировочно на 2001 г., в среднем по РФ — около 4500—5000 руб. в год);

б) при активном реагировании школы на образовательный спрос и при ее соответствующей эффективной экономической и педагогической установке школа вполне может выйти на уровень совокупной «родительской внебюджетки», сравнимой с объемами нынешнего бюджетного финансирования текущих расходов (и, возможно, даже превышающей его).

А вот данные, которые мы получили в пилотном выборочном исследовании ГУ—ВШЭ по 5 субъектам РФ в мае 2003 г.:

Доля внебюджетных поступлений от бюджетного финансирования ОУ, 2002 г., %

Чувашская Республика	4
Самарская область	7
Калининградская область	1
Ставропольский край	4
Новгородская область	19

Я бы оценил возможность рыночного внебюджетного софинансирования сегодняшнего общего образования, в среднем по РФ, в размере порядка 50% от бюджетного. Это, с одной стороны, очень немало по сравнению с 1, 4 или даже 19%. Но это, с другой стороны, очень мало и вряд ли сможет решить банальную вышеописанную проблему, а именно, повторяем, проблему неизбывной школьной нищеты[3].

Ибо, выйдя на рынок услуг, наше школьное образование быстро убедится, что оно не обладает слишком большой потребительной и товарной стоимостью. Оно сегодня может производить и продавать довольно устаревший, не очень востребованный и весьма дешевый товар. И здесь нет вины учителей или школьных директоров. Это неизбежные плоды, довольно скудные, которые образование вынуждено пожинать пост-фактум.

Из сказанного, конечно, не следует, что нет необходимости в расширении рынка сегодняшних школьных платных образовательных услуг. Ровно наоборот. Эта деятельность нуждается в поддержке, в благоприятной нормативной базе, в изменении ориентации ее участников (от родителей до местных и региональных управленцев) а также, разумеется, в изменении позиции директора школы, который должен все более превращаться из «старшего методиста школы» в менеджера. Только нужно иметь в виду, что вопрос здесь не ограничивается совершенствованием условий продажи «школьного товара». Чем дальше мы будем идти по этому пути, а другого нет, тем больше мы будем убеждаться в том, что главным вопросом окажется вопрос качества этого «товара».

---

[3] Говорю это по опыту, ибо моя школа имеет примерно 150% дополнительных внебюджетных средств от родителей. Однако даже это, во-первых, не позволяет школе приобрести реальную конкурентоспособность как работодателю на рынке педагогического труда (очередь из хороших учителей, будь то английский язык, история и т.п., не выстраивается; чтобы она выстроилась, нужно платить не $1 в час, как платит бюджет, и не $2—3, как можно платить с привлечением подобных объемов внебюджетки, а минимум $5—7; прикидки по ценам московские, в провинции просто все будет пропорционально меньше). Во-вторых, даже с такими дополнительными деньгами решительно невозможно качественное обновление основных фондов, и, в-третьих, невозможна реализация сколь-либо осязаемых инвестиционных проектов (качественное расширение объемов услуг, стабильные инвестиционные контракты со сторонними организациями, строительство и пр.).

***

Еще более важным обстоятельством является понимание глубокого, еще мало обсуждаемого у нас, но очень принципиального обстоятельства. В образовательном отношении бюджетные и внебюджетные деньги обладают разным качеством. А именно: если гипотетический рост или эффективное экономическое упорядочение бюджетного финансирования в очень малой мере влияет на изменения в существе и качестве образования (бюджетораспределитель — законодательные собрания, губернаторы и пр. — просто дает больше денег на школьную систему, какова она есть, не вдаваясь в педагогические тонкости), то внебюджетные средства значительно более «образовательно эффективны». Это подтверждается многими прямыми и косвенными соображениями.

Одним из интереснейших косвенных подтверждений малой образовательной эффективности бюджетных средств являются некоторые результаты только что упомянутого нами министерского исследования. Дадим их в табличной форме.

Вопросы о передаче оплаты труда работников школ на уровень субъекта Федерации (и придание муниципальным общеобразовательным учреждениям государственного статуса)	**Ответы**	
	Да	**Нет**
Будет ли эта мера способствовать восстановлению ответственности государства в системе образования?	74,9%	20,1%
Будет ли эта мера способствовать стабилизации финансирования общеобразовательных учреждений?	57,8%	37,2%
Будет ли эта мера способствовать повышению качества образования?	37,4%	57,5%

На наш взгляд, крайне интересно то, что ответы на последние два вопроса дали почти точную обратную пропорциональную зависимость. Таким образом, почти две трети опрошенных полагают, что имеется некая серьезная государственная мера, могущая конкретно улучшить бюджетное финансирование школы, но те же две трети считают, что это никак не будет способствовать росту качества образования.

С другой стороны, очевидно, что внебюджетные средства, в первую очередь родительские, много более «внимательны», «придирчивы» к содержанию и качеству соответствующих образовательных услуг (ср. также с приведенными выше результатами исследования 2001 г. Минфина РФ и Некоммерческого фонда реструктуризации предприятий). Это вполне естественно, ибо если бюджет по существу платит «просто на школу» («на образование», «на реализацию госстандарта», «на детей» и т.п., т.е. весьма абстрактно), то конкретный потребитель платит и будет платить только за то конкретное, что ему нужно. Именно поэтому активизация платежеспособного спроса семей и соответствующий рост внебюджетных доходов школы с необходимостью начнут оказывать осязаемое конструктивное влияние собственно на содержание образовательного предложения. Здесь лежит одно из ключевых звеньев того возможного механизма развития школы, о котором речь пойдет далее.

Из сказанного, разумеется, никак не вытекает идея ненужности роста бюджетных расходов на общее образование.

В связи с вышесказанным совершенно точным выглядит суждение одного из лидеров немецкого профсоюза ученых-педагогов:

> «При существующей системе обезличенного бюджетного финансирования школы родители не имеют никакого влияния на предложение в области образования и вынуждены просто пассивно довольствоваться тем, что им предлагает государство. Но государство своим “усредненным предложением” обозначает некий средний уровень, не учитывающий многообразия индивидуальных способностей и запросов учащихся. При попытке отдать всем школам поровну и одинаково школы приходят к состоянию, когда они не устраивают никого. Косность сложившихся форм и содержания обучения, тяга к единообразию и практически полное отсутствие конкуренции — при механически равномерном и обезличенном финансировании школ — все это едва ли способствует оживлению перемен и реформам в области государственного образования» (Корнелия Маттерн, 1997)[4].

Позволю себе бытовое отступление. Один мой друг купил себе 6 лет назад мобильный телефон «Моторола». Телефон весил

[4] Из кн.: Wege zu einer neuen Bildungsoekonomie. Gewerkschaft Erziehungs-Wissenschaftler. Verlag Juventa, 1998.

примерно килограмм, контракт стоил $4500. Сегодня мобильный телефон, имеющий в себе вдесятеро больше функций, весит 105 граммов и стоит $90. Вот простой результат действия механизмов конкуренции. И поскольку оппоненты мне наверняка будут говорить мистические слова про «социальную справедливость», то я отвечу одно — 6 лет назад мобильный телефон был доступен в Москве в лучшем случае одному человеку на 10 000. Сегодня он есть у каждого третьего или каждого пятого десятиклассника. Через пять лет он будет у каждого второго семиклассника. Вот что дает конкуренция, вот как она работает на рост пресловутого «качества» и, заметим, на реальный рост «социальной справедливости».

И если совершенно не задействовать подобные механизмы в образовательной системе, то, видимо, тогда не будет никаких оснований говорить о «качестве», «социальной справедливости» или «эффективности».

Более того, отсутствие сколь-либо действенных механизмов социально-рыночного характера и честной конкуренции в сфере школьного образования, являющейся по существу институцией непрерывной обработки человеческого материала и социализации поколений, не может не привести к общеэкономическим и общенациональным негативным стратегическим последствиям. Отец немецкого «экономического чуда», автор принципиальной записи о «социальном государстве» в Конституции послевоенной Германии Людвиг Эрхард, тем не менее, в 1958 г. жестко сформулировал: «Социальная рыночная экономика не может процветать, если духовная установка, на которой она базируется, т. е. готовность принять ответственность за свою судьбу и готовность участия в честной и свободной конкуренции, подрывается якобы «социальными» мерами в смежных областях».

Но разумное и результативное социальное регулирование всегда очень трудно. А тотальное огосударствление легко. Только не надо его путать с социальным регулированием. Еще Джон Стюарт Милль предупреждал: «Проблема, нуждающаяся в решении, очень тонкая и особенно важная: как дать наибольший объем необходимой помощи и при этом в наименьшей степени побуждать людей строить на этом свои надежды?»

***

Итак, основные сценарии. Их, на наш взгляд, три:

— инерционный (с элементами модернизации, но нерыночный);

— радикально-рыночный (приватизация школы как основной вектор);

— социально-рыночный.

Инерционный сценарий: нерыночный. Оптимизация нынешней ситуации, но в той же базовой парадигме, нерыночной и «дирижистской». Совершенствование механизмов бюджетного финансирования. Отсутствие значимого притока внебюджетных денег. Некоторое улучшение образовательных стандартов с сохранением их прежней логики и формата. Невозможность преодоления феномена отчуждения общества, в первую очередь родительской общественности, от школы. Сохранение ситуации с существующей кардинальной нищетой школы. Продолжение процессов с ветшанием и, увы, начавшимся обрушением основных фондов школы.

Радикально-рыночный: **рынок без заметного госрегулирования.** Приватизация значительного, более 50—60%, количества школ и их имущества, недвижимости. Резкое расслоение школ по качеству и материальной обеспеченности. Оставшиеся в муниципальной собственности школы превращаются в «гарлемские». Заметное включение предпринимательских кругов в школьный сектор. Резкая поляризация школьной системы в отношении внебюджетных денег, стандартов и качества образования. Становление схем корпоративного управления школами. Де-факто значительная часть детей (быть может, от 1/4 до 1/3) выпадает из системы даже основного образования.

Социально-рыночный: **рынок со значительным госрегулированием**. Сценарий промежуточный. Значительное развертывание рыночных механизмов, но без приватизации имущества. Серьезный рост внебюджетных денег в школьной системе, становление смешанного (государственно-общественного) управления школой. Постепенная качественная трансформация образовательного предложения (стандарты, технологии) за счет резкой активизации рыночных механизмов обратной связи.

Заключение

Представляется, что пока мейнстримом является реализующийся первый сценарий. Ряд его позиций (НБФ, общественное соуправление и пр.) на деле могут закладывать основу для второго сценария. Главный вопрос — будем ли мы, де-факто реализуя первый сценарий, иметь в виду среднесрочную перспективу выхода на сцену третьего сценария? Иными словами: будем ли мы делать модернизацию per se или модернизацию как увертюру реформы?

Поражение в правах, или Поправки против образования[1]

(наиболее значимые изменения, внесенные в Закон «Об образовании» и утвержденные Президентом 22 августа 2004 г.)

1. Упразднено понятие федеральной программы развития образования, принимаемой федеральным законом. Теперь взамен ФПРО будет обычная ФЦП (федеральная целевая программа), принимаемая правительством.

2. Упразднена норма о том, что государство софинансирует обучение детей в частных аккредитованных школах (п. 4 ст. 5 «закона 1»).

3. Совместное учредительство («многоучредительство») теперь допускается только для негосударственных образовательных учреждений. У государственных и муниципальных должен быть только один учредитель (ст. 11).

4. Установлено, что образовательные организации (читай — учреждаемые и функционирующие не в форме «учреждения») могут быть не только негосударственные, но и государственные (ст. 11.1).

5. Упразднена возможность для филиалов и отделений образовательного учреждения иметь самостоятельный баланс и собственные счета в банковских организациях (п.7 ст. 12).

6. В ст. 13 («Устав образовательного учреждения») теперь говорится не об объектах собственности, закрепленных учредителем за образовательным учреждением, но об имуществе, закрепленном учредителем за учреждением; также снят пункт об «источниках и порядке формирования собственности образовательного учреждения». Введено указание, что устав обязательно должен содержать

[1] Первое сентября. 2004. № 58.

нормы запрета на совершение сделок, возможными последствиями которых является отчуждение или обременение имущества, закрепленного за образовательным учреждением, или имущества, приобретенного за счет средств, выделенных этому учреждению собственником образовательного учреждения; а также о порядке распоряжения имуществом, приобретенным учреждением за счет доходов, полученных от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности (подп. б п. 1 ст. 13, пп. 1—4 «закона 2»).

7. Определено, что прием в образовательные учреждения среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования (п. 3 ст. 16) проводится на конкурсной основе только для государственных учреждений (норма о том, что такой порядок действует и для муниципальных учреждений, снята). Аналогично для муниципальных учреждений сняты нормы о льготном приеме отдельных категорий граждан (дети-сироты, дети-инвалиды и пр.).

8. Утратил силу пункт (п. 2 ст. 18 «закона 1») о том, что государство гарантирует финансовую и материальную поддержку в воспитании детей раннего детского возраста, обеспечивает доступность образовательных услуг дошкольного образовательного учреждения для всех слоев населения. Взамен этого в ст. 5 введена несколько «суженная» запись о государственной гарантии гражданам общедоступности и бесплатности дошкольного образования.

9. В ст. 28, определяющей компетенцию Российской Федерации в области образования, говорится о том, что Федерация устанавливает порядок создания, реорганизации и ликвидации не для всех, а теперь только для федеральных государственных образовательных учреждений. Аналогично за Федерацией оставлено установление норм труда и нормативов его оплаты (п. 13), федеральных нормативов финансирования образования обучающихся, воспитанников (п. 16) — только для федеральных государственных образовательных учреждений.

10. Снят п. 15 ст. 28 о том, что на Федерации лежит ежегодное установление доли федерального дохода, направляемой на финансирование образования, а также формирование федерального бюджета в части расходов на образование, федеральных фондов

развития образования и установление налоговых льгот, стимулирующих развитие образования (п. 16 ст. 28 «закона 1»).

11. Также сняты нормы о том, что к ведению Федерации относится установление (а) обязательных минимальных размеров ставок заработной платы и должностных окладов работников образовательных учреждений, соответствующих профессионально-квалификационных групп и работников государственных органов управления образованием; (б) льгот различным категориям обучающихся, воспитанников образовательных учреждений и педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, а также видов и норм материального обеспечения указанных обучающихся, воспитанников и педагогических работников. Федерация теперь должна это делать в отношении работников и обучающихся только федеральных государственных образовательных учреждений.

12. Вводится норма о том, что Федерация устанавливает требования к образовательному цензу педагогических работников.

13. Несколько раз воспроизводится новая норма о финансировании, в том числе бюджетном, «образовательных учреждений и образовательных услуг».

14. С Федерации снимается задача организации издания и производства учебной литературы (остается только «разработка в пределах своей компетенции») — п. 19.

15. В ст. 29 из ведения субъектов Российской Федерации исключено осуществление федеральной политики в области образования.

Также исключено «обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования в общеобразовательных учреждениях, находящихся в ведении государственных органов управления образованием».

Взамен этого говорится о том, что регионы отвечают за обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, а также дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях путем выделения субвенций местным бюджетам в разме-

ре, необходимом для реализации основных общеобразовательных программ в части финансирования расходов на оплату труда работников общеобразовательных учреждений, расходов на учебные пособия, технические средства обучения, расходные материалы и хозяйственные нужды (за исключением расходов на содержание зданий и коммунальных расходов, осуществляемых из местных бюджетов) в соответствии с нормативами, установленными законами субъекта Российской Федерации.

16. С регионов снято:

— формирование «фондов развития образования»;

— установление местных налогов и сборов на цели образования;

— организация финансирования местных органов управления образованием и образовательных учреждений, оказание им посреднических услуг в части материально-технического обеспечения;

— установление дополнительных к федеральным льгот обучающимся, воспитанникам и педагогическим работникам образовательных учреждений, а также видов и норм материального обеспечения указанных обучающихся, воспитанников и педагогических работников.

17. Значительно изменена статья (ст. 31) о полномочиях органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в области образования. К этим полномочиям отнесены:

— организация предоставления общедоступного и бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по основным общеобразовательным программам, за исключением полномочий по финансовому обеспечению образовательного процесса, отнесенных к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации;

— организация предоставления дополнительного образования детям и общедоступного бесплатного дошкольного образования на территории муниципального района;

— создание, реорганизация и ликвидация муниципальных образовательных учреждений;

— обеспечение содержания зданий и сооружений муниципальных образовательных учреждений, обустройство прилегающих к ним территорий;

— учет детей, подлежащих обязательному обучению в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы основного общего образования;

— опека и попечительство.

Для полноты приведем список упраздненных норм о полномочиях органов местного самоуправления. Ранее («закон 1») в этой части считалось следующее:

«Органы местного самоуправления ответственны за:

— реализацию права граждан на получение начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования;

— ежегодную публикацию среднестатистических показателей о соответствии федеральным и местным требованиям условий осуществления образовательного процесса в образовательных учреждениях, расположенных на подведомственных им территориях.

К исключительной компетенции в области образования органов местного самоуправления относятся:

— планирование, организация, регулирование и контроль деятельности местных (муниципальных) органов управления образованием, образовательных учреждений в целях осуществления государственной политики в области образования;

— формирование местных бюджетов в части расходов на образование и соответствующих фондов развития образования, разработка и принятие местных нормативов финансирования системы образования;

— обеспечение гражданам, проживающим на соответствующих территориях, возможности выбора общеобразовательного учреждения;

— регулирование в пределах своей компетенции отношений собственности в системе образования;

— создание, реорганизация и ликвидация муниципальных образовательных учреждений;

— создание и ликвидация местных (муниципальных) органов управления образованием и (или) самоуправляемых школьных округов, определение их структуры и полномочий, назначение и

увольнение по согласованию с государственными органами управления образованием руководителей местных органов управления образованием;

— назначение руководителей муниципальных образовательных учреждений, если иное не предусмотрено типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов или решением органа местного самоуправления;

— строительство зданий и сооружений муниципальных образовательных учреждений, обустройство прилегающих к ним территорий;

— контроль условий аренды зданий, помещений и иных объектов собственности образовательными учреждениями;

— использование государственных и муниципальных образовательных учреждений, объектов культуры и спорта в интересах образования;

— установление дополнительных налогов и льгот, стимулирующих развитие образования;

— учет детей, подлежащих обязательному обучению в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы основного общего образования».

Также были записи о том, что «Органы местного самоуправления наделяются государственными полномочиями по обеспечению в части реализации государственного стандарта общего образования государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования в подведомственных им общеобразовательных учреждениях, в том числе за счет субвенций, выделяемых из бюджетов субъектов Российской Федерации местным бюджетам в соответствии с утвержденными законами субъектов Российской Федерации нормативами расходов на реализацию государственного стандарта общего образования на уровне не ниже федеральных нормативов. Органы местного самоуправления имеют право дополнительно использовать собственные материальные и финансовые ресурсы для осуществления переданных им государственных полномочий по обеспечению государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования в случаях и порядке, которые предусмотрены уставом муниципального образования».

Теперь, повторяем, все вышеприведенные нормы упразднены.

18. Изменена редакция о принятии и утверждении устава образовательного учреждения. Теперь к компетенции учреждения отнесены: «разработка и принятие устава коллективом образовательного учреждения для внесения его на утверждение».

19. Исключен пункт (п. 2 ст. 32) о том, что «в регистрации образовательного учреждения не может быть отказано по мотивам нецелесообразности. Отказ в регистрации, а также уклонение от нее могут быть обжалованы учредителем в суде».

20. Введена запись (п. 1 ст. 34) о том, что «образовательное учреждение может быть реорганизовано в иную образовательную организацию в соответствии с законодательством Российской Федерации. Порядок реорганизации федеральных государственных образовательных учреждений устанавливается Правительством Российской Федерации, государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении субъекта Российской Федерации, — органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, муниципальных образовательных учреждений — органом местного самоуправления».

21. Исключен пункт о том, что передача государственных образовательных учреждений в ведение органов местного самоуправления допускается только с согласия последних.

22. Из ст. 37 исключены (п. 5) следующие полномочия государственных органов управления образованием:

1) разработка и реализация целевых федеральных и международных программ в области образования;

2) разработка государственных образовательных стандартов и установление эквивалентности (нострификации) документов об образовании;

3) государственная аккредитация образовательных учреждений, содействие их общественной аккредитации;

4) установление порядка аттестации педагогических работников образовательных учреждений различных типов и видов и требований к образовательным цензам данных педагогических работников;

5) формирование структуры системы образования; разработка перечней профессий и специальностей, по которым ведутся профессиональная подготовка и профессиональное образование;

6) прямое финансирование деятельности учрежденных ими образовательных учреждений;

7) создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования;

8) разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, а также материально-технической обеспеченности и оснащенности образовательного процесса;

9) прогнозирование развития сети образовательных учреждений, подготовка предложений по выделению из федерального бюджета целевых субвенций на нужды развития образования в регионах;

10) контроль исполнения законодательства Российской Федерации в области образования, государственных образовательных стандартов, бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования.

Важные изменения в ст. 39 «Отношения собственности в системе образования»:

23. Исключена запись о том, что «негосударственное образовательное учреждение (организация) пользуется преимущественным правом на приобретение ранее закрепленной за ним или арендуемой им отчуждаемой государственной и (или) муниципальной собственности».

24. Снята запись о том, что «Образовательному учреждению принадлежит право собственности на денежные средства, имущество и иные объекты собственности, переданные ему физическими и (или) юридическими лицами в форме дара, пожертвования или по завещанию, на продукты интеллектуального и творческого труда, являющиеся результатом его деятельности, а также на доходы от собственной деятельности образовательного учреждения и приобретенные на эти доходы объекты собственности». Теперь учреждению будет дано право «самостоятельного распоряжения в соответствии с законодательством Российской Федерации средствами, полученными за счет внебюджетных источников».

25. Упразднены следующие нормы по аренде:

— сдача в аренду государственным или муниципальным образовательным учреждением закрепленных за ним объектов собственности, а также земельных участков осуществляется без права выкупа с согласия совета образовательного учреждения по ценам, которые не могут быть ниже цен, сложившихся в данном регионе;

— средства, полученные образовательным учреждением в качестве арендной платы, используются на обеспечение и развитие образовательного процесса в данном образовательном учреждении;

— с государственного или муниципального образовательного учреждения в случае, если учредителем образовательного учреждения и собственником закрепленного за ним имущества являются органы государственной власти или органы местного самоуправления одной и той же административно-территориальной единицы, арендная плата за пользование закрепленными объектами собственности не взимается, а расходы на текущий и капитальный ремонт и содержание соответствующего образовательного учреждения несет учредитель (собственник), если иное не предусмотрено договором между учредителем и образовательным учреждением.

26. Полностью снята ст. 40 («Государственные гарантии приоритетности образования») — про 10% от ВВП, про 3% на высшее образование, про защищенность бюджетных статей, про освобождение образовательных учреждений от всех налогов, про детские пособия и др.

27. Снята норма (ст. 41) о том, что деятельность образовательного учреждения финансируется его учредителем в соответствии с договором между ними.

28. Норма о том, что финансирование идет на основе федерально устанавливаемых нормативов, теперь отнесена только к федеральным учреждениям. При этом федеральные нормативы должны будут устанавливаться не федеральным законом, но Правительством.

29. Сняты следующие пункты:

— региональные и местные нормативы финансирования должны учитывать специфику образовательного учреждения и быть достаточными для покрытия средних по данной территории текущих

расходов, связанных с образовательным процессом и эксплуатацией зданий, сооружений и штатного оборудования образовательного учреждения;

— схема финансирования государственного и муниципального образовательных учреждений определяется типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов;

— нормативы финансирования негосударственных образовательных учреждений не могут быть ниже нормативов финансирования аналогичных государственных и муниципальных образовательных учреждений на данной территории;

— негосударственные общеобразовательные учреждения получают право на государственное и (или) муниципальное финансирование с момента их государственной аккредитации в случае реализации ими основных общеобразовательных программ.

30. Снят пункт о том, что «прием обучающихся в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования для подготовки специалистов в области юриспруденции, экономики, менеджмента, государственного и муниципального управления по договорам с физическими лицами, а также негосударственными предприятиями, учреждениями и организациями не может составлять более 50% приема обучающихся по каждому направлению подготовки (специальности)».

31. Снят п. 6 ст. 31: «Для организации социальной поддержки студентов, обучающихся в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования, создается специальная система кредитования в виде личного социального образовательного кредита».

32. Образовательное учреждение теперь не обязательно имеет самостоятельный баланс, но «может иметь». При этом оно не имеет расчетных счетов в банках, но будет иметь только лицевой (п.1 ст. 43).

33. Исключены следующие пункты:

— не использованные в текущем году (квартале, месяце) финансовые средства не могут быть изъяты у образовательного учреждения или зачтены учредителем в объем финансирования этого образовательного учреждения на следующий год (квартал, месяц);

— образовательное учреждение вправе участвовать в уставных фондах товариществ (акционерных обществ) и других организаций только своей собственностью;

— образовательное учреждение вправе с согласия собственника использовать закрепленные за ним финансовые средства и иные объекты собственности в осуществляемой им деятельности, связанной с получением дохода. В этом случае собственник получает право на часть дохода от использования закрепленных за ним объектов собственности в размере, определенном договором между собственником и образовательным учреждением.

34. Исключена ст. 44 «Материально-техническая база образовательного учреждения».

35. Из ст. 45 про платные дополнительные образовательные услуги государственного и муниципального образовательных учреждений изъята формулировка про реинвестирование, теперь п. 2 звучит так: «Доход от указанной деятельности государственного или муниципального образовательного учреждения используется данным образовательным учреждением в соответствии с уставными целями».

36. Снят п. 3 ст. 47: «Деятельность образовательного учреждения по реализации предусмотренных уставом этого образовательного учреждения производимой продукции, работ и услуг относится к предпринимательской лишь в той части, в которой получаемый от этой деятельности доход не реинвестируется непосредственно в данное образовательное учреждение и (или) на непосредственные нужды обеспечения, развития и совершенствования образовательного процесса (в том числе на заработную плату) в данном образовательном учреждении».

Таким образом, уже ставшее привычным понятие «реинвестирование» следует забыть.

37. Сняты позиции из п. 6 ст. 50 про то, что обучающихся, воспитанников государственного или муниципального образовательного учреждения учредитель обеспечивает льготным или бесплатным питанием и проездом на транспорте.

38. Сняты пункты о том, что образовательные учреждения для детей и подростков с отклонениями в развитии, а также для одаренных детей финансируются по повышенным нормативам.

39. Снята норма о том, что «обучающиеся негосударственных образовательных учреждений, имеющих государственную аккредитацию, имеют право на получение льгот, установленных законодательством Российской Федерации для обучающихся государственных и муниципальных образовательных учреждений».

40. Снята норма о том, что «государство обеспечивает создание механизма социальной защиты детей и подростков, квотирование рабочих мест на предприятиях для трудоустройства выпускников, детей-сирот, детей с отклонениями в развитии и поведении; разрабатывает и осуществляет целевые программы по обеспечению защиты прав, охраны жизни и здоровья детей, защиты детей от всех форм дискриминации».

41. Из ст. 51 исключен пункт: «Инфляционный рост расходов на питание и охрану здоровья обучающихся, воспитанников полностью компенсируется государством».

42. Отменены следующие нормы ст. 54 про зарплату педработников.

Педагогическим работникам образовательных учреждений минимальные ставки заработной платы и должностные оклады устанавливаются в размере, превышающем уровень средней заработной платы в Российской Федерации. Размер средней ставки заработной платы и должностного оклада педагогических работников образовательных учреждений устанавливается на уровне:

— для педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений высшего профессионального образования — в два раза превышающем уровень средней заработной платы работников промышленности в Российской Федерации;

— для учителей и других педагогических работников — не ниже средней заработной платы работников промышленности в Российской Федерации;

— для иных работников образовательных учреждений — средней заработной платы аналогичных категорий работников промышленности в Российской Федерации.

43. Ранее записанные общефедеральные нормы про «деньги на методическую литературу» теперь отнесены только к работникам федеральных учреждений и звучат ныне так: «Педагогическим работникам федеральных государственных образовательных учреждений (в том числе руководящим работникам, деятельность которых связана с образовательным процессом) в целях содействия их обеспечению книгоиздательской продукцией и периодическими изданиями выплачивается ежемесячная денежная компенсация в размере 150 руб. в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, в размере 100 руб. — в других федеральных государственных образовательных учреждениях.

Педагогическим работникам государственных образовательных учреждений, находящихся в ведении субъектов Российской Федерации, указанная денежная компенсация выплачивается по решению органа государственной власти субъекта Российской Федерации в размере, устанавливаемом указанным органом, муниципальных образовательных учреждений — органом местного самоуправления».

44. Исключены следующие нормы:

— на педагогических работников образовательных учреждений, удаленных от городских центров и рассматриваемых в качестве таковых органами государственной власти и органами управления образованием, распространяются льготы, предусмотренные в данной местности для специалистов сельского хозяйства;

— на выпускников педагогических образовательных учреждений высшего профессионального и среднего профессионального образования, других специалистов, прибывших на работу в сельские образовательные учреждения, распространяются условия и порядок выдачи единовременного пособия на хозяйственное обзаведение, устанавливаемые для специалистов, окончивших сельскохозяйственные образовательные учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования;

— на работников учебных и научных лабораторий, учебно-производственных, производственных мастерских (цехов) и учебных хозяйств учреждений, предприятий и организаций системы обра-

зования распространяются льготы и преимущества, устанавливаемые для работников соответствующих производств.

45. Снята возможность для органов управления образованием и образовательных учреждений иметь валютные счета в банковских и других кредитных организациях. Соответственно снимается норма о том, что валютные средства, полученные образовательным учреждением от внешнеэкономической деятельности, принадлежат ему на праве собственности или поступают в его оперативное управление и изъятию не подлежат.

Комиссия по пропуску в метро[1]

Корень зла не в реформе, а в недореформировании системы образования, считает директор Центра развития школы при Высшей школе экономики Анатолий ПИНСКИЙ.

— Анатолий Аркадьевич, что ждет наши вузы и школу в ближайшее время?

— В 2001 г. Правительство России одобрило Программу модернизации образования до 2010 г. В народе ее назвали «филипповской реформой» по фамилии теперь уже бывшего министра образования. Она предполагала обучение без отметок в начальной школе и введение иностранного языка и информатики со второго-третьего класса, экономики, права и информационных технологий в средних и старших классах, а также профильное обучение старшеклассников.

Должен был измениться механизм школьного финансирования: расходы на зарплату учителей, учебные пособия и собственно образовательный процесс следовало вести из бюджета субъекта Федерации, а расходы на содержание школьных зданий и оплату коммунальных услуг отнести на счет муниципалитета.

Техникумы и ПТУ переходили с федерального бюджета на региональный. Было решено начать эксперимент по ЕГЭ — единому госэкзамену, а также приступить к разработке новой модели финансирования высшего образования. Наверняка читатели «Нового времени» слышали о ГИФО — государственном именном финансовом обязательстве.

— Речь идет об оплате обучения в вузе в зависимости от результатов ЕГЭ?

— Для 50% студентов обучение останется бесплатным и сохранятся стипендии, размер которых будет зависеть от оценок. А

[1] Новое время. 2004. № 35. Беседу вела Евгения Ульченко.

платность станет ступенчатой: чем выше балл ЕГЭ, тем меньше денег потребуется на обучение.

Президент и зарплата учителя

— Можно перечислить что-то, что было сделано в последние годы?

— В 10 регионах старшеклассники успешно получают профильное образование. В начальной школе кое-где отменены оценки и изучаются языки. На Западе, да и во всем мире это давно в порядке вещей.

Три года проводится единый госэкзамен. Начат и продолжится эксперимент по введению «образовательного ваучера» — ГИФО.

— Можно считать это успешным ходом образовательной реформы?

— С моей точки зрения, направление реформы правильное, но если не вести ее более активно, то существенных изменений не следует ожидать. Школа останется нищей, работать в ней будут женщины предпенсионного возраста. Обучение в вузах останется на весьма несправедливых основах. Филиппов, конечно, запланировал большую работу, но он уже не министр.

— Каков будет стратегический план нового министерства?

— Об этом мы, видимо, узнаем осенью после доклада нового министра правительству. Мне кажется, что серьезные идеологические изменения ждут единый экзамен. Лично я считаю, что он должен стать добровольным.

— Зарплата учителя по-прежнему будет зависеть от арифметического количества часов?

— Президент только за последнее время дважды затрагивал эту тему, но решения пока нет.

— В таком случае текучесть кадров и их дефицит будут расти. В конце концов некоторые школы могут вообще повесить на свою дверь замок…

— Это миф, что у нас дефицит кадров и что школы пусты. Мы можем поставить вопрос о качестве и составе учительского корпуса, но это уже другая тема. Текучесть кадров в год, скажем, в Петербурге 3—4%, а это динамичный огромный город. И в среднем

текучка кадров в нем 15%. А в провинции, где люди месяцами не видят живых денег, учителя их все-таки получают. И директора школ там не бегают по улицам, чтобы заполнить штатное расписание.

— Зато в Москве есть школы, где годами не ведется физика. Или иностранный язык, или физкультура…

— По закону школа имеет право работать, если у нее есть лицензия. Много ли вы знаете случаев, когда школа была закрыта из-за того, что у нее отозвана лицензия, так как не все предметы изучаются в необходимом объеме?

— Почему не закрывают такие школы, вполне понятно.

— Никто не говорит, что дела в образовании идут прекрасно. Но это скорее факт природы, чем результат реформ. Дела идут плохо именно из-за недореформирования, а не наоборот.

Опять виноват Чубайс…

— Кто и что тормозит реформы?

— Вопрос, казалось бы, элементарный, но простого ответа на него нет. С одной стороны, у общества много других важных забот: в Аргентине, например, переизбрали президента, в Греции начались Олимпийские игры, и куда-то там с гастролями отправилась Монтсеррат Кабалье... Поэтому проблемы образования обществу, как теперь говорят подростки, «до фени». С другой стороны, мешает огромная инерция мышления. Причем не только у педагогов. Многие люди рассуждают как? Вот мы жили при советской власти — и в школе тогда учили нормально, и в вузе вроде ничего... А сейчас все не так. Значит, кто виноват? Ну опять Ельцин, Чубайс, Гайдар и, естественно, Филиппов. Спор о том, замечательной или скверной была советская средняя школа или высшая школа, сегодня может быть только философским.

— Лично вы как считаете?

— Я считаю, что она была плохой. Но это вопрос голой оценки, потому что страны, в которой была эта школа, уже нет. Нет той экономической и политической системы с Госпланом и ЦК партии... Поэтому ностальгировать по старой школе и старому вузу бессмысленно. А в народе эти ностальгические настроения доста-

точно сильны. Так же как по отношению к советскому хоккею, Ансамблю имени Александрова или вратарю Льву Яшину.

— **Кто в первую очередь способен преодолеть инерцию?**

— Я дам неожиданный ответ. Сейчас в больших городах, в частности в Москве, лавинообразно растет школьный экстернат. Есть известные, с прекрасной репутацией и историей столичные школы, в которых на экстернате сейчас уже оформлено до 40% старшеклассников. Что это значит? Очевидно, что в первую очередь думать по-новому и совершать прогрессивные поступки начали не министры или педагоги, а родители и дети.

Этим фактом они говорят: такая школа, которую вы предлагаете, нам не нужна. Мы оформимся, чтобы была официальная «отмазка», потом что-то сдадим и получим аттестат. И проблему своего образования решим самостоятельно.

Аналогичная ситуация сейчас в Америке — в богатой стране развернуто огромное движение «Родители против посещения школ».

— **Кризис школы — это общемировой процесс?**

— Конечно, он касается не только России или Узбекистана. Возьмем Германию — страну, в которой были самые большие в Европе удельные расходы на образование и самая высокая учительская зарплата. Два года назад, когда после проведения международного образовательного исследования Германия оказалась в списке ниже середины — ближе к концу, — немцы испытали шок. И точно так же, как остальные, стали очень критично обсуждать свою школьную систему. Я не говорю о том, что Россия оказалась на третьем месте с конца, что много-много ниже. Но у нас при этом никто, как всегда, не в курсе, всем опять-таки «до фени». Страну спасают только 40 долларов за баррель нефти, слава Богу, что труба еще качает.

Как государство на школу наехало

— **В августе Госдума приняла в третьем чтении, а Совет Федерации одобрил большой пакет изменений в законодательстве об образовании. Что это за пакет?**

— Ситуация очень серьезная, многим она кажется катастрофой. Отменены старые нормы закона по приоритету образования,

согласно которым зарплата учителей должна быть не ниже средней по стране, а зарплата профессоров как минимум в два раза больше. Наряду с государственными лишаются своих льгот и дотаций частные школы. Сняты нормы по дополнительному государственному обеспечению одаренных детей и детей с проблемами развития и т.д.

— **Но ведь это наезд на школу?**

— Конечно. Эти обязательства во многом не выполнялись и раньше, но служили какой-то законодательной планкой. Сейчас этот ориентир снят. Идеи и нормы, заложенные в действующем законе 1992 г. академической и финансово-хозяйственной автономии учебных заведений, тоже упразднены. Школьная и университетская свобода теперь во многом обрезана.

— **Чье это деяние, кого следует благодарить?**

— Не Министерство образования. Это линия наших экономических силовых структур, прежде всего Минфина.

Закон, если разобраться, закладывает основу для функционирования школы или вуза в новой организационно-правовой форме. Не государственного учреждения, а чего-то вроде автономной некоммерческой организации.

— **И каковы будут правила игры для нее?**

— Пока не совсем ясно. Если это процесс односторонний — просто снять льготы и закрутить гайки, это, конечно, скверно. Если же процесс обоюдный, то для тех, кто не боится инициативы и предпринимательского риска, открываются новые возможности. На вопрос, что будет, сейчас вам пока никто не ответит, потому что четкого законодательства о новых организационных формах пока нет. Но очевидно, что Министерство образования теперь не свободно в своем реформаторском творчестве, потому что оказалось в рамках, инициированных правительством. Начиная с 1992 г., когда был принят первый после распада Союза и возникновения самостоятельной России Закон «Об образовании», это самые крупные и серьезные изменения. Конечно, требуется время, чтобы их переварить.

— **Резонанса еще нет?**

— Пока никто ничего не знает и не понимает. Когда начнет постепенно поступать информация, естественно, будет резонанс.

Кто в «черном списке»

— По поводу высшего образования. В июле Фурсенко, выступая на «Эхе Москвы», сказал, что у нас сейчас появилось слишком много вузов. И от ответа на вопрос, хорошо ли это, ушел.

— В последнем послании Федеральному Собранию об этом же говорил Владимир Путин. Президент считает, что у нас совершенно раздута и неадекватно организована сеть вузов. От себя добавлю, что, по статистике, количество мест в наших высших учебных заведениях скоро превысит число абитуриентов. Какое-то подобие микроконкурса поддерживается только за счет выпускников прошлых лет.

— Тем не менее ни в Торезовку, ни в Удеэн (Университет Мориса Тореза и Университет дружбы народов. — *Ред.*) без огромных денег не попадешь, если ты только не племянник министра. Потому что будь ты хоть семи пядей во лбу, а твой папа преподаватель языкознания в Университете дружбы народов, все равно без взятки конкурс туда тебе не выдержать. Разве что сумма ее может быть поменьше, чем для остальных.

— Пока система поступления в вузы будет оставаться такой дурацкой, как сегодня, взяточничество будет процветать. Если она поменяется по немецкому или американскому образцу или начнет работать система ЕГЭ, взяточничество, конечно, сохранится, но в гораздо меньших масштабах. Ведь вот на Западе университет не набирает студентов по каким-то собственным экзаменам и собеседованиям. Вуз не встречается с абитуриентом, не смотрит ему в глаза, зачисление там происходит, извините за грубое слово, механически. Человек присылает по почте результаты национального тестирования и, если вуз творческий, еще и портфолио со своими проектами.

А теперь представьте, что для того, чтобы пройти в метро, была бы создана комиссия, которая на основании какого-то общения и взаимодействия с вами решала бы, пустить ли вас на станцию. Конечно, сразу появились бы взятки — рубль или два. Потому что хочу — пущу, а не хочу — скажу: нет, ты не годишься, езжай на автобусе. Порочная система.

— С одной стороны, взятки, с другой — теперь в переходе метро за 200—250 долларов можно купить любой диплом, об аттестатах я уже не говорю.

— Наверное, это вопрос к Устинову. А купить действительно можно все. Конечно, кроме дружбы, здоровья или таланта. Один мой знакомый купил на спор танк и пригнал к себе в огород. Только ведь фальшивый диплом скорее всего окажется бесполезным, если у человека нет знаний или способностей — сколько специалистов с реальными красными дипломами в класс даже зайти не могут! А вообще если на чем-то можно делать деньги, то их будут делать.

— В том числе и на образовании. Во многих платных вузах оно теперь адекватно сумме вложенных в него денег. Опять же Фурсенко на днях посоветовал избегать тех вузов, стоимость обучения в которых составляет одну-две тысячи долларов в год.

— Человеку, конечно, всегда хочется подешевле. Но сегодня получить нормальное образование за такие деньги нельзя. Среди прочего сейчас развелось огромное количество филиалов вузов, которые открывают платные места вообще за 400—500 долларов в год. По сути они просто штампуют липовые дипломы.

— А что делать тем абитуриентам, для которых и 400—500 долларов сумма запредельная?

— У нас более чем достаточно бесплатных вузов, количество мест в них сокращаться не будет. И потом, никто не сказал, что все обязательно должны получать высшее образование и что быть счастливым можно только имея диплом.

— Сейчас идут разговоры о закрытии ряда вузов. Не так давно «Комсомолка» даже напечатала предполагаемый «черный список», а на прошлой неделе «Коммерсант» назвал число учебных заведений, у которых будут отозваны лицензии, — 19.

— Думаю, все, что на эту тему циркулирует, какие-то совершенно пустые слухи. 19 — ерунда. Послушайте, я уверен, что в течение нескольких лет у нас будут закрыты сотни вузов. В первую очередь — дешевые частные вузы, которые занимаются торговлей государственными дипломами. Доброкачественные вузы, имеющие в народе репутацию, — УДН, Бауманку, МИФИ или Литин-

ститут — никто не будет трогать. Забудьте о «черных списках» и живите спокойно.

— Так когда же нам ожидать очередные решения по реформе?

— Реформа — это процесс, в котором есть много разных составляющих. Одно откроется, другое притормозится, третье ускорится, что-то там еще закроется... Реформа — она как жизнь, она будет себе идти вперед, и все.

Как нам преобразовать ЕГЭ?[1]

1. В настоящее время, по следам недавнего Всероссийского совещания и коллегии Минобрнауки, резко активизировалось профессиональное и общественное обсуждение ЕГЭ. Подобные обсуждения следует только приветствовать. Ведь до сих пор, обсуждая вторичные вопросы о сроках перехода на ЕГЭ, о шифровании работ, о предметных контрольно-измерительных инструментах и т.п., мы не имеем ясности по коренным, концептуальным вопросам ЕГЭ. К примеру, когда мы занялись проблематикой профильного обучения, то была подготовлена, утверждена и опубликована Концепция профильного обучения. К сожалению, и сегодня, после ряда лет масштабного эксперимента по ЕГЭ, мы не имеем ясного текста на 5—10 страничек под названием «Концепция ЕГЭ».

2. На мой взгляд, центральным пунктом в совершенствовании базовой модели и идеологии ЕГЭ (и, шире, в оптимизации взаимоотношений между линиями введения ЕГЭ и перехода на профильное обучение в старшей школе) являются два взаимосвязанных вопроса:

— о добровольности ЕГЭ (этот пункт неоднократно подчеркивал и А.А. Фурсенко);

— о вариативности ЕГЭ.

Представляется, что добровольность и вариативность должны быть заметно усилены. Это важно как по существу, так и в плане профессиональной оценки ЕГЭ, восприятия его обществом.

3. Логически ЕГЭ совмещает в себе итоговую аттестацию, т. е. выпускной экзамен (из школы) и вступительный экзамен (в вузы). При этом важно понимать, что выпускной экзамен является обязательным для выпускника школы, а вступительный — вовсе нет. Уже отсюда ясно видно, что **ЕГЭ не может быть обязательным,** ибо

[1] Интернет-публикация от 30 октября 2004 г.; в дальнейшем был опубликован ряд статей на данную тему.

поступление в вуз — дело сугубо добровольное; процедура, включающая в себя вступительное испытание, не может быть принудительной.

Кроме того, вузы принимают вступительные экзамены на повышенном (профильном) уровне по предмету, а для успешной итоговой аттестации достаточно освоить стандарт школьного образования на минимальном (базовом) уровне.

4. В аспекте выпуска из школы ЕГЭ выступает как централизованная форма итоговой аттестации. Здесь вопрос состоит в соответствующей схеме и Положении об итоговой аттестации за 11-й класс. Логически и практически ошибочным было бы иметь только одну форму итоговой аттестации (централизованную и на профильном уровне = ЕГЭ), ибо тогда ЕГЭ становится опять же обязательным. Желательно иметь две формы итоговой аттестации: а) централизованную на школьном уровне или на муниципальном уровне организации и проводимую на базовом уровне образовательного стандарта; б) централизованную на федеральном уровне и осуществляемую на профильном уровне стандарта (ЕГЭ).

В предложенной логике выпускник должен как минимум сдать школьные выпускные экзамены по форме «а», что даст ему право на получение аттестата. Добровольно он может сдать экзамены по форме «б», т. е. ЕГЭ, и это даст ему право на поступление в вузы.

На переходный период можно сохранить и традиционную форму выпускных экзаменов (внутришкольную), что опять же даст право на школьный аттестат, но не даст права на поступление в вузы.

Такая процедура ясно подчеркнет, что **ЕГЭ является именно централизованным вступительным экзаменом, который попутно, покрывая школьную программу, дает право и на получение аттестата, но не является принудительным.**

Только в этом случае сможет разрешиться назревающий парадокс, остро обозначенный в ряде последних выступлений И.И. Калиной: мы сможем избежать превращения ЕГЭ из прекрасной услуги, предложенной людям государством, в навязанную им новую повинность.

То обстоятельство, что введение подобной повинности приветствуется рядом региональных образовательных начальников, ничего не меняет. ЕГЭ делается (должен делаться) в первую очередь для населения, а не для региональных начальников, для удобства проведения их контрольных мероприятий. Печальным было бы превращение ЕГЭ из удобного для людей инструмента поступления в вузы в удобный для «контролеров» инструмент итоговой аттестации, просто в новую форму старых «министерских контрольных работ».

5. Следующий момент — **количество экзаменов (предметов) при сдаче ЕГЭ**. Поскольку в проекте унификации правил поступления в вузы практически по всем специальностям значатся 3 экзамена (по трем учебным предметам школьного стандарта), минимальное количество экзаменов при ЕГЭ именно три. **При этом не должно быть никаких обязательных ЕГЭ, ни по одному из предметов.**

6. **ЕГЭ не должен быть однократным**. Необходимо организовать возможность сдачи ЕГЭ по предмету 2—3 раза в течение года. В итоговый сертификат должна выставляться наивысшая оценка, полученная школьником в наиболее успешной из попыток.

Вопрос о количестве предметов (см. п. 5) и о многократности ЕГЭ легко решается с введением **платных и бесплатных испытаний**. Например, государство заявляет, что однократная сдача 3 экзаменов в форме ЕГЭ является бесплатной для экзаменуемого. Все остальные попытки, равно как и добровольная сдача большего числа предметов, являются платными.

7. Наконец, в дополнение к инструменту ЕГЭ необходимо начать отработку и введение **портфолио за старшую школу**. Накопленный опыт портфолио-9 (за девятилетку) говорит о том, что данная форма учета образовательных достижений школьника вполне полезна и жизнеспособна. Поэтому нужно ставить вопрос о портфолио-11, о его месте в системе итоговой аттестации ученика и об удельном весе портфолио в совокупности достижений, дающих право на поступление в вузы (вопрос обсуждался на заседаниях РОСРО весной 2004 г.).

8. Изложенная выше простая идея **добровольности и вариативности ЕГЭ** может разрубить весь гордиев узел важных для обра-

зования проблем, сконцентрировавшихся ныне вокруг вопроса о ЕГЭ. Добровольный и вариативный ЕГЭ был бы поддержан и специалистами, и старшеклассниками, и учителями, и обществом в целом. Кому от такого решения было бы хуже — непонятно. И точно так же непонятно, почему тогда эта идея не принимается и не реализуется.

Заключение

Все вышесказанное может быть обобщено в простой формуле: «ЕГЭ доброволен для ученика, но обязателен для вузов».

Мы считаем глубоко ошибочной трактовку ЕГЭ не столько как удобной для людей, справедливой, прозрачной и доступной формы организации поступления в вузы, сколько как инструмента итоговой аттестации школьников, контроля качества школьного образования и оценки работы школ.

Никто не спорит с тем, что государство должно знать положение с качеством школьного образования. Для этого на федеральном и региональном уровнях могут (и должны) заказываться и проводиться мониторинговые обследования, причем, разумеется, не только после 11-го класса (минимум после 4-го и после 9-го). К примеру, я сам весьма активно продвигал и реализовывал в ряде регионов (эксперимент по предпрофильной подготовке девятиклассников) внешнюю итоговую аттестацию девятиклассников.

Но при чем тут ЕГЭ? Если нам говорят, что главное — это добиться «инвариантности» (единства) в цене школьных отметок по разным школам разных регионов, то почему же никто не начинает «приводить к единству» отметки в вузовских дипломах? Более того, всем известно, что «четверка» по общей физике в Физтехе не равнозначна по сути «четверке» по общей физике в энском пединституте. И никто здесь почему-то не бьет тревогу и не пытается подстричь эти оценки под одну гребенку.

Повторю в заключение: идея «перевода стрелок» с вуза на школу в общей концепции ЕГЭ есть идея крайне сомнительная. В результате ЕГЭ может оказаться благополучно проигнорирован вузами, но школу «наклонят» по полной программе. ЕГЭ вызвал

большой — и оправданный — общественный интерес именно как способ обеспечения доступного и прозрачного способа поступления в вузы (даже Президент страны именно об этом говорил). Если же у кого-то есть потребность в совершенствовании системы школьных «министерских контрольных работ» — пожалуйста, но это уже не общественная, а чиновно-технологическая проблема.

Каким способом СЭС проверяет блюда в системе общепита на соответствие санитарным нормам, какими приборами ГАИ проводит техосмотр автотранспорта — вопросы важные, но на этот предмет никто не проводит парламентских слушаний...

О смысле и возможностях сокращения объема обязательной части базисного учебного плана[1]

В решении коллегии Минобрнауки России от 4 ноября 2004 г. «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» сформулирована исключительно важная задача снижения уровня недельной нагрузки учащихся с параллельным расширением возможностей получения дополнительного образования, а также, на мой взгляд, внутренне связанные с этим задачи создания условий для повышения заработной платы учителей и развития общественных институтов управления образовательными учреждениями.

В прежних вариантах стратегии развития образовательной системы страны намечалось сокращение базисного учебного плана (БУП) на 20%.

Ниже предлагается интерпретация внутреннего смысла поставленной задачи сокращения объема обязательного БУПа.

1. Порочность существующей ситуации с БУПом (количественное определение госстандарта и проч.) состоит в том, что обязательный объем образования подтянут к предельному по санитарным нормам (СанПиН). Это делалось из понятных лоббистских целей: для того чтобы увеличить максимально возможно количество оплачиваемых учителям из бюджета учебных часов. Таким образом, по умолчанию всегда предполагалась неизменной существующая порочная почасовая система оплаты труда (СОТ) учителей.

[1] Материал подготовлен в декабре 2004 — январе 2005 г., направлен заместителю директора департамента государственной политики в области образования И.М. Реморенко.

2. Соответственно все призывы к разгрузке учащихся (сокращению стандарта по отдельным предметам и в целом, уменьшению обязательных частей БУПа) терпели фиаско, ибо при почасовой СОТ сокращение нагрузки детей автоматически вело к уменьшению заработков учителей. Даже установки Президента РФ в этой части имели нулевой эффект. «Загрузку учащихся — как старших, так и младших классов, — а также преподавателей можно считать запредельной, и следует продумать, как снизить загрузку, не уменьшая при этом зарплату учителям» (В.В. Путин, 5 октября 2002 г.). «В связи с тем, что оплата учителей привязана к объему работы, они стремятся работать больше и соответственно увеличивают нагрузку на учеников» (В.В. Путин, 19 декабря 2002 г.).

3. В настоящее время возникает возможность реализации ключевой президентской установки на то, чтобы «снизить загрузку, не уменьшая при этом зарплату учителям». Для этого необходимо предпринять ряд мер.

Во-первых, нужно сократить обязательную часть учебного плана (цифра в 20—25% представляется адекватной).

Во-вторых, следует одновременно ввести новую, тарифно-окладную, т. е. не почасовую, систему оплаты труда учителей.

В-третьих, требуется создать благоприятные условия для актуализации спроса со стороны родителей на объемы и содержание дополнительных образовательных услуг в высвободившейся «дельте» 20—25% объемов учебного времени, тем самым постепенно вводя столь необходимые элементы частично рыночного механизма в школьную систему.

Наконец, в-четвертых, возникающая на таком пути качественно новая степень педагогической и финансово-хозяйственной самостоятельности школы потребует пропорционального роста внутришкольного общественного контроля (за порядком организации рыночной деятельности школы, за расходованием внебюджетных средств), чему и призван служить находящийся ныне в активном становлении институт управляющих школьных советов.

4. Возможность снизить загрузку учащихся, не уменьшая при этом зарплату учителей, возникает в силу того, что последними принятыми изменениями законодательства в бюджетной сфере упразднена ЕТС и созданы условия для того, чтобы субъекты

Федерации и органы местного самоуправления (в чьем ведении и находятся школы) разрабатывали и вводили собственные системы оплаты труда. После принятых поправок ст. 135 Трудового кодекса РФ гласит:

«Системы заработной платы, размеры тарифных ставок, окладов, различного рода выплат устанавливаются работникам организаций, финансируемых из бюджетов, соответствующими законами (читай: для школ — региональными) и иными нормативными правовыми актами (читай: актами органов местного самоуправления)». Важно также отметить, что теперь речь идет, в отличие от прежних норм ТК, не о «системе», но о «системах», равно как не о «бюджете», но о «бюджетах».

Надо принять во внимание также нормы ст. 143 ТК РФ, а именно: «Тарифная система оплаты труда работников государственных учреждений субъектов РФ и порядок ее применения устанавливаются органами государственной власти субъектов РФ, тарифная система оплаты труда работников муниципальных учреждений и порядок ее применения — органами местного самоуправления». (Ранее соответствующие нормы звучали так: «Тарифная система оплаты труда работников организаций, финансируемых из бюджетов всех уровней, устанавливается на основе единой тарифной сетки на оплату труда работников бюджетной сферы, утверждаемой в порядке, установленном федеральным законом»).

5. Логике сокращения обязательной части учебного плана при неснижении (реально в ряде регионов и при некотором повышении) объемов и тарифов оплаты учителей способствует также реализация идеологии нормативного подушевого бюджетного финансирования. Для региональных и муниципальных финансовых департаментов значение имеет абсолютная величина норматива финансирования школы из расчета на одного ученика (например, 10 000 руб. в год), а также сравнение этого норматива с прошлогодним, но никак не «педагогический» вопрос о том, за какой объем времени освоения государственных учебных программ (например, за 32 или 25 часов в неделю на ученика) сей норматив выплачивается.

Приведем иллюстративный расчет, например для 8-го класса (табл. 1).

Таблица 1. **Нормативы загрузки учащихся 8-го класса**

БУП (2004 г.), объем часов обязательной части (включая школьный и региональный компоненты)	СанПиН	БУП перспективный (сокращенный)	Объем необязательного дополнительного образования в пределах СанПиНа
32 часа	32 часа	26 часов (меньше на 20%)	6 часов
Оплата за ставку учителя: расчетный объем — 500 учебных часов в год (при обязательной норме 32 часа в неделю расчетный объем равен 630 учебным часам в год). Норма в 500 часов в год (соответствует 14—15 часам в неделю вместо нынешних 18 часов в неделю) вполне может быть утверждена актом регионального уровня (закон субъекта РФ, обязательный для всех муниципальных школ) либо актом органов местного самоуправления для подведомственных школ данного муниципалитета			

Наконец, возможные спекуляции на тему того, что реализация подобного подхода может привести к неоправданному уменьшению «и так небольшой» учебной нагрузки учеников, не имеют никакого основания. В России объем годовой учебной нагрузки у детей является крайне высоким, а интенсивность учебной деятельности чрезвычайно высока, ибо число учебных недель у нас меньше, чем в других странах (табл. 2).

Таблица 2. **Совокупная аудиторная нагрузка в часах за год для 10—14-летних учащихся**

Страна	Возраст учащихся				
	10 лет	11 лет	12 лет	13 лет	14 лет
Германия	774	862	874	915	918
Япония	761	761	875	875	875
Швеция	741	741	741	741	741
Испания	795	795	795	870	870
Чехия	738	803	828	886	886

Окончание табл. 2

Страна	Возраст учащихся				
	10 лет	11 лет	12 лет	13 лет	14 лет
Венгрия	867	902	971	902	902
Финляндия (чемпион Европы по PISA)	684	713	713	855	855
Россия	893	919	971	998	998

Основные направления предстоящего этапа реформирования российской школы[1]

Меняющаяся школа в меняющемся мире

В настоящее время многие постсоциалистические и развивающиеся страны ведут активную реформу школьного образования. Особенности реформирования школьной системы в каждой стране обусловлены культурно-исторической и собственно образовательной ситуацией, традициями, возможностями и т.д. Однако, как показывает анализ международного опыта, современная реформа школы имеет единую базовую структуру и ряд важных практически инвариантных составляющих.

Подобная общность, инвариантность ряда базовых черт современной школьной реформы определяется многими факторами глобального порядка (становление постиндустриального информационного демократического общества). В число этих факторов входят:

— общие закономерности развития современной рыночной экономики и, в частности, экономические особенности функционирования и развития института школы;

— глобализация экономики и сопутствующая ей глобализация профессионального образования, что, естественно, ведет к изменениям ожиданий от результатов школьного образования;

— демократизация общественной жизни и становление гражданского общества (особенно динамично идущее в странах, живших во второй половине XX в. в условиях тоталитарных ре-

[1] Материал подготовлен осенью 2005 г., стал основой для ряда публикаций, в том числе: Реформа — это не больно // Управление школой. 2006. №6.

жимов, — в странах Варшавского договора, Чили, а также в Аргентине, ряде государств Африки и др.);

— общемировые тенденции развития стандартов качества школьного образования (с чем также связан рост влиятельности результатов международных образовательных исследований — PISA, TIMSS, PEARLS);

— информатизация всех сфер деятельности.

В основе современной школьной реформы лежат структурные изменения в трех основных сферах, определяющих работу школьной системы:

— финансирование школы (Funding);

— содержание образования и контроль его качества (Standards-Curriculum-Assessment);

— управление школой (Governance-Management).

Говоря точнее, это три основных инструмента (средства) школьной реформы. Например, подушевое финансирование школьного образования (см. ниже) или, скажем, введение школьных управляющих советов не являются «целью в себе». Основная же цель современной школьной реформы вытекает из необходимости преодоления фундаментального исторического противоречия между, с одной стороны, реалиями современной жизни и экономики и, с другой стороны, не соответствующей им той традиционной формой, которую институт школы приобрел в концу XIX — началу XX в. Многие критики традиционной школы (Кумбс, Иллич, Нейлс, ранее — Дьюи, Толстой, Кершентейнер и др.) фактически строили свою аргументацию, именно отталкиваясь от тех или иных аспектов этого кардинального противоречия.

Начиная со второй половины XX в. в обществе нарастало осознание того, что традиционная школа, восходящая к «континентальной модели» (Германия в первую очередь, также Франция и др.), основанной на примате академического знания (в ущерб практическим способностям), послушания и дисциплины (в ущерб инициативности и самостоятельности), жесткого централизованного государственного управления (в ущерб участию общественности, местных органов и самой школы), — эта школа более не отвечает потребностям общественной жизни и развивающейся экономики. Фактически здесь были отрефлектированы исторические границы

«школы Коменского», построенной для нужд становления раннего индустриального общества, перед лицом становления общества постиндустриального и информационного.

Эти процессы — критика «старой школы» и проектирование «новой школы» — особенно усилились и перешли из идеологической в практическую плоскость в последнюю четверть XX в.; затем мощный импульс им придало падение коммунистических режимов и пришедшее из бывших соцстран стремление к построению новой школьной системы.

Рамочные цели стали формулироваться в терминах формирования свободной, инициативной, ответственной личности (принцип индивидуализации образования), успешного и эффективного человека (деятельностный подход в образовательном целеполагании, компетентностный подход), роста собственной ответственности школы (принцип автономии школы) и т.д.

Однако дискуссия о глобальных целях и философской основе развития образования не входит в задачи настоящей записки, поэтому перейдем к инструментальным позициям и опишем основные предметные изменения по каждой из них.

Финансирование школы. Основными тенденциями здесь являются:

1) переход на «финансирование по формуле» (на нормативно-подушевую модель бюджетного финансирования школы, обеспечивающую реализацию принципа money follow students, «деньги следуют за учеником»);

2) изменения в системе оплаты труда учителей и иных работников школы, направленные на рост автономии школы как работодателя и в конечном итоге на повышение эффективности зарплаты как фактора, стимулирующего рост качества образования школьников (payments for quality).

Несомненно, что эти две позиции являются взаимосвязанными. Так, переход на подушевое финансирование без изменения системы оплаты труда недостаточно эффективен; равным образом и новая система оплаты труда (активно учитывающая качество работы учителя) неосуществима без перехода на нормативно-подушевое финансирование школы. Поэтому представляется неслучайным и то, что Президент РФ В.В. Путин в своем выступлении

5 сентября 2005 г. поставил фактически двуединую задачу: «Необходимо ликвидировать прямую зависимость оплаты труда учителя от количества проведенных им уроков и перейти на новую систему оплаты труда. В ее основе должно быть качество преподавания. В течение 2006 г. надо завершить переход к так называемому нормативному финансированию учебного процесса, при котором бюджетные средства следуют за учащимися».

Содержание образования: стандарты — оценка качества. Основные черты глобального сдвига в содержании образования (в стандартах, программах = Standards&Curriculum) и контроле (в оценке, обеспечении = Assessment, Assurance) его качества состоят в следующем:

1) переход на компетентностно ориентированные стандарты (competence based standards);

2) создание национальных систем образовательного тестирования;

3) использование инструментов самооценки и самоконтроля школы (self-evaluation) и рост значимости такого самоконтроля;

4) нарастание значимости средств индивидуального продуктивного оценивания (portfolio).

Управление школой. В этом направлении основными компонентами реформирования являются:

1) рост автономии школы; делегирование ей права распределять бюджет и управлять ресурсами, в том числе кадровыми; поддержка школ, умеющих вычленять и решать собственные проблемы, пристальный контроль за деятельностью неуспешных школ и почти полное отсутствие контроля за деятельностью стабильно успешных школ;

2) включение общественности в управление школой (школьные управляющие советы, которые в разных странах носят разные названия, но в любом случае являются коллегиальными органами, имеющими право принимать те или иные решения по школе и объединяющими представителей основных stake-holders, т. е. участников образовательного процесса и местной общественности), а также школьными системами на разных уровнях (муниципальный, региональный, национальный);

3) пересмотр функций и способов работы школьной инспекции (а значит, методов проведения аттестации школ); учет материалов самооценки школ и муниципальных органов управления, а также мнения потребителей услуг при оценке работы учреждения; переход к оценке школ и учащихся по принципу шага развития (Value added — «добавленная образовательная стоимость»); перенос центра тяжести в оценке с контроля на развитие.

Российские школьные инновации в контексте мирового реформирования образовательных систем

Из сказанного видно, что, по сути, ключевых компонентов в современной школьной реформе немного — около десяти. К началу XXI в. Россия подошла в основном готовой к их реализации. У профессионального экспертного сообщества это не вызывало особых сомнений. За предыдущее десятилетие — формально начиная с принятия закона «Об образовании» в 1992 г. — общественное сознание в России, в том числе и в регионах страны, было фактически подготовлено к соответствующей комплексной реформе. Значительную роль сыграло инновационное движение конца 80-х — начала 90-х, а также, что немаловажно, серьезное реформирование экономической науки (ничего похожего в отношении педагогической науки не состоялось вплоть до нынешних дней) и ведущих экономических институций. Известное влияние оказали и проекты, реализуемые в России международными организациями (Всемирный банк, Британский совет, Совет Европы и др.).

Однако уже в 1998 г. продемонстрировали свою позицию и силу весьма консервативные образовательные круги. Знаковым событием оказалась отставка с поста федерального министра А. Тихонова (заявившего весьма реформаторскую программу), инспирированная тремя основными консервативными группами в системе образования: Союзом ректоров, левыми фракциями Госдумы, отраслевым профсоюзом.

В. Филиппов, вначале назначенный на должность министра при содействии названных консервативных групп (в конце 1998 г.), уже к 2000—2001 г. стал склоняться к реформаторской повестке дня. При этом в силу сложных и зачастую вовсе не обра-

зовательных факторов к 2001 г. стала неявно формироваться идея «компромисса по реформе», которая нашла свое выражение в благозвучном призыве к достижению консенсуса. Знаменитое голосование в совхозе «Московский» 4 июля 2001 г. большинством 2/3 к 1/3 переименовало реформу образования в его «модернизацию». Под знаком «достижения консенсуса» готовились известное заседание Госсовета в августе 2001 г. и соответственно Программа модернизации российского образования (одобрена Правительством в декабре 2001 г.).

Тем не менее основные положения концепции модернизации содержали в себе реальный реформаторский потенциал. Однако на сегодня можно фактически констатировать их невыполнение (см. табл. 1). Я не представляю здесь содержательную аналитику и основания итогового подсчета за недостатком места.

Таблица 1. **Результаты выполнения Программы модернизации российского образования**

Общее число позиций по модернизации школы (по решению Госсовета и Программе модернизации)	45	100%
Выполнено	~ 5	11%
Выполнено частично (выполняется)	~ 10	22%
Не выполнено	~ 30	67%

Смена Правительства и соответственно руководства федерального профильного министерства в марте 2004 г. не повлекла за собой ревизии концепции модернизации российского образования. В одобренных Правительством в декабре 2004 г. Приоритетных направлениях развития российского образования содержатся и отчасти развиваются многие позиции Программы модернизации. За весь этот период 2000—2005 гг. реформа образования вовсе не приобрела неверное направление, но она потеряла темп.

Страны Центральной и Восточной Европы за прошедшее пятилетие не только сформулировали повестку дня реформы системы образования, но и во многом ее реализовали. Россия же по преимуществу осталась на уровне «пилотов» (pilot, «эксперимент»). Тем самым обозначилось серьезное отставание России от стран,

всего 5—7 лет назад находившихся на таких же исходных позициях. Результат в схематическом кратком виде представлен в табл. 2.

Таблица 2. **Результаты реформирования систем образования в странах Центральной и Восточной Европы и в России**

Компонент реформы	Страны Центральной и Восточной Европы	Россия
Финансирование школы «по формуле» (прямое подушевое по нормативу)	Практически все перешли.	Переход проведен частично. Зачастую норматив служит только методом расчета муниципального бюджета, деньги до школы напрямую не доводятся; по-прежнему доминируют неизменные старые типовые штатные расписания и т.п.
Изменения в системе оплаты труда учителей и иных работников школы	Во многих странах состоялись.	Только начинается робкая практика в нескольких регионах. В основном на практике господствует абсолютно архаичная почасовая ЕТС.
Компетентностно ориентированные образовательные стандарты	Частично состоялись, многие страны готовятся к переходу в ближайшие 1—2 года.	Стандарты (в том числе и принятые в 2004 г.) воспроизводят старую модель «стандарта на входе», выполнены в формально-знаниевой логике.
Создание национальных систем тестирования в образовании	Практически все страны ввели ЕГЭ на выпуске из полной средней школы; ряд стран вводит единое тестирование после основной школы.	Эксперимент по ЕГЭ в 11-м классе идет 5 лет. Эксперимент по ЕГЭ в 9-м классе идет примерно в 10 регионах, никакого принципиального решения по его судьбе не принято. Содержание экзаменационных тестов выполнено в старой логике, активно критикуется.
Использование инструментов самооценки и самоконтроля школы	Активно расширяется.	Практически не развито. Господствует архаичная модель аттестации школ.
Нарастание значимости средств индивидуального продуктивного оценивания (portfolio)	Активно используются.	В начальных формах. Были заложены в эксперимент по профильному обучению (сейчас перспективы не ясны).
Автономия школы	Активно расширяется.	Реальных подвижек нет. Казначейские схемы финансирования лишь сокращают автономию школы.

Окончание табл. 2

Компонент реформы	Страны Центральной и Восточной Европы	Россия
Включение общественности в управление школой	Практически всюду законодательно развернуты управляющие (школьные) советы с реальными управленческими полномочиями.	Идет эксперимент в 6 регионах. Набирается необходимый опыт, осуществляется апробация методического обеспечения, что в близкой перспективе уже позволит ставить вопрос о законодательном закреплении школьных управляющих советов.

Что ж, нужно честно признать факты: на настоящий момент мы отстали на несколько лет в реформе школьного образования. В Македонии сегодня школьный управляющий совет представляет мэру кандидатуру директора школы — мэр может ее отклонить, но только один раз. В Эстонии приняты современные стандарты деятельности учителя. В Грузии финансирование вузов идет по подушевому принципу, от числа студентов. В Казахстане, Армении, Сербии — да практически везде состоялся переход на двухуровневую систему «бакалавр-магистр». А у нас в лучшем случае концепции, эксперименты или законопроекты. Порой кажется, что в последние годы мы потеряли не только темп реальной реформы школы, но даже и саму волю к реформированию.

Такое положение закономерно приводит к последовательной потере качества российского школьного образования. Так, по результатам исследования PISA Польша, Чехия, Латвия и Венгрия уже дают результаты на уровне средних по ОЭСР (при этом ряд стран, имевших невысокие показатели в 2000 г., существенно прибавили за три года, например Латвия), а мы по-прежнему находимся в самом конце списка. По предварительным результатам TIMSS 2003 г. мы явно утрачиваем прежние неплохие позиции. Наши школы отстают в оснащенности информационно-коммуникативными технологиями (так, в Чили и Румынии каждая школа имеет доступ к интернету, а мы только строим планы, как достичь такого положения, чтобы этот доступ имела хотя бы половина школ).

То, что в вышеприведенном анализе были указаны не все актуальные позиции, дела не меняет. Включение в круг анализируемой тематики, например, вопросов реформирования высшего педагогического образования, педагогической науки или информатизации школы чувством радости нас не наполнит. Так, информатизация образования у нас в основном идет по архаичным и неэффективным схемам, когда в учебный план к 20 предметам механически добавляется новый, 21-й, предмет — информатика (нередко к тому же превращающийся в очередную «науку» по основам программирования), а стандарты и технологии обучения по 20 «старым» предметам по существу остаются прежними.

Тем не менее нет оснований и для непроглядного пессимизма. Наш потенциал — материальный и, что главное, интеллектуальный — вполне позволяет преодолеть сложившееся отставание. Очень важно, что сегодня, когда ответственность за школу в основном передана в регионы, многие руководители региональных администраций и систем образования настроены на продолжение реформирования школы, на дальнейшие конструктивные изменения в общем образовании.

Реформа российской школы неизбежна. Рассуждая формально, кто-то может пытаться ее «отменить» или затормозить, но это ничего не меняет, ибо это есть дорога, по которой сегодня идет весь цивилизованный мир. Глобализация, постепенная общеевропейская и, далее, общемировая интеграция, в том числе и в сфере образовательных систем, — это не лозунг, а реальность.

Актуальный этап модернизации российской школы

Основные направления предстоящего этапа реформирования российской школы достаточно отчетливо видны из сопоставления общих черт глобальной (как минимум общеевропейской) образовательной реформы с тем состоянием, в котором фактически находится наша школьная система (табл. 3).

Главная практическая идея предстоящего этапа — создание регионально-муниципальных площадок, на которых все основные компоненты модернизации школы будут выполнены in vivo и комплексно. Подобные площадки смогут выполнять, во-первых, функции пилотные (апробация технологии «как это все реализовать на практике?») и, во-вторых, функции демонстрационные (для

Таблица 3. **Компоненты предстоящего этапа школьной реформы**

№	Компонент реформы	Компетенция	Дополнения, комментарии
1	Финансирование школы «по формуле» (прямое подушевое по нормативу)	Де-юре на федеральном уровне уже установлено. Главное (и это находится в компетенции региона) — введение эффективной модели и методики реализации.	Президент РФ потребовал (5 сентября 2005 г.) завершить реализацию этой позиции в 2006 г. Главное здесь — переход на подушевое финансирование в логике существенного расширения финансовой автономии школы (самостоятельное формирование школами штатных расписаний и др.).
2	Изменения в системе оплаты труда учителей и иных работников школы	Во многом реализуемы на региональном и муниципальном уровнях. На федеральном уровне желательна отмена постановления Правительства № 191 (апрель 2003 г.), которым были подтверждены архаичные принципы почасовой оплаты учителей.	Негативные и тормозящие факторы традиционной «почасовки ЕТС» ясны. Основные принципы новой системы также ясны: усиление фактора «оплата за качество» (расширение стимулирующего фонда), учет внеурочной работы учителя (по сути — введение окладного принципа зарплаты для учителей), дифференциация оплаты и др. Желательна экспериментальная апробация.
3	Реструктуризация школьных сетей	Региональный и муниципальный уровни	Явится естественным следствием изменений в экономике муниципальных и региональных школьных сетей.
4	Развитие системы оценки качества образования	Фактически находится в федеральном и региональном ведении.	Новая общенациональная система оценки качества образования (ОСОКО) только обсуждается. Но и на региональном уровне вполне возможны многие необходимые нововведения: — введение ЕГЭ в штатный режим; — введение внешней итоговой аттестации после основной школы (9 классов); — мягкое образовательное тестирование после начальной школы; — расширение форм самооценки и самоконтроля школы; — изменение систем аттестации школ и учителей.

Окончание табл. 3

№	Компонент реформы	Компетенция	Дополнения, комментарии
5	Включение общественности в управление школой	Региональный и муниципальный уровни.	Становление управляющих (на школьном уровне) и попечительских советов (на местном и региональном уровне). Введение форм публичной отчетности школы (ежегодный доклад школы и др.).
6	Индивидуализация образования	Региональный и муниципальный уровни.	В первую очередь — введение обучения по индивидуальным учебным планам на старшей ступени (профильное обучение). Расширение проектной и групповой работы, начиная с основной школы. Введение индивидуализированных форм оценивания школьников (в том числе портфолио).
7	Информатизация и изменение образовательных технологий	В основном региональный и муниципальный уровни.	Трансформация стандартов по учебным предметам, образовательных технологий и форм организации учебного процесса в соответствии с новыми возможностями, предоставляемыми ICT.
8	Компетентностно ориентированные образовательные стандарты	Находится в федеральном ведении.	Наиболее трудный в исполнении компонент. Будет завершать предстоящий этап реформы (ждать, пока новый стандарт будет разработан целиком, обеспечен новыми учебниками и т.п., — непозволительная роскошь).

многих регионов и муниципалитетов, которые не смогут сосредоточить необходимые материальные и интеллектуальные ресурсы, чтобы спроектировать и реализовать подобную комплексную модернизацию самостоятельно).

В планах поэтапного создания и диссеминации результатов соответствующих пилотных регионально-муниципальных площадок на период 2006—2010 гг. можно выделить две основные фазы: 1-я фаза — 2006—2008 гг., 2-я фаза — 2009—2010 гг.

Предполагается, что каждая фаза представляет собой относительно законченный проект с фиксированными результатами, подразделяющийся на определенные этапы.

На 1-й фазе (условное название «эксперимент») происходит детализация концептуальной основы проекта, пакета реализую-

щих его программ, подготовка и принятие на разных уровнях необходимой нормативной базы, запуск экспериментальной работы в регионах и муниципалитетах-участниках, сбор и обобщение результатов.

На 2-й фазе (условное название «внедрение») корректируются полученные на 1-й фазе механизмы и модели, обобщаются конечные результаты, доводятся до готовности все системные изменения в нормативной базе (включая федеральное законодательство), разработанные модели распространяются от пилотных территорий на все субъекты РФ (в том числе посредством дистанционной поддержки, инструментов системы повышения квалификации, методического обеспечения и др.).

Представим ориентировочно основные этапы реализации проекта на первой фазе (табл. 4).

Таблица 4. **Первая фаза создания пилотных регионально-муниципальных площадок по отработке хода модернизации школы**

№	Мероприятия	Сроки
1	Разработка программы реализации проекта (федеральный уровень, с учетом опыта регионов), базового плана-графика и программ работ, планируемых результатов и их индикаторов и т.п.	2005 г.
2	Разработка проекта ТЗ на проект 2006—2008 гг.	2005 г.
3	Формирование системы управления проектом (совет проекта, рабочая группа и т.п.).	2005 г.
4	Отработка вариантов реализации основных содержательных компонентов проекта (системы заработной платы в общем образовании, механизмы подушевого финансирования школ, способы перехода школ в форму автономного учреждения, модели новых форм оценки качества образования и т.п.). Складывание федеральной группы реализации проекта (ФГРП).	2006 г.
5	Разработка региональных программ реализации проекта (включая механизмы управления проектом на региональном и местном уровнях, запуск системы повышения квалификации на всех уровнях, общественное освещение проекта и др., а также планируемые образовательные, социальные, экономические результаты с соответствующими конкретными индикаторами).	2006 г.

Окончание табл. 4

№	Мероприятия	Сроки
	Формирование региональных групп реализации проекта (РГРП).	
6	Поэтапное принятие федеральных и региональных нормативных актов по реализации проекта.	2006 г.
7	Разработка комплекта методических материалов по поддержке эксперимента.	2006 г.
8	Проведение первого (подготовительного) цикла работ по повышению квалификации участников проекта.	2006 г.
9	Непосредственный запуск эксперимента на местах (1-й год).	2006 г.
10	Пошаговый анализ регионального опыта (1-й цикл).	2006—2007 гг.
11	Корректировка и совершенствование первоначальных представлений и моделей реализации проекта (1-й цикл).	2007 г.
12	Проведение 2-го цикла работ по повышению квалификации участников проекта.	2007 г.
13	Продолжение эксперимента, 2-й год.	2007—2008 гг.
14	Пошаговый анализ регионального опыта (2-й цикл).	2007—2008 гг.
15	Фиксация итоговых результатов проекта.	2008 г.
16	Подготовка и принятие системы изменений в нормативную базу функционирования и развития системы общего образования в РФ.	2008 г.
17	Проведение системы стажировок, конференций и семинаров с участием регионов, заинтересованных в освоении моделей комплексной реализации приоритетных направлений развития общего образования на муниципальном и региональном уровнях.	2008 г.
18	Публичное и профессиональное обсуждение хода, промежуточных и итоговых результатов реализации проекта.	2006—2008 гг.

Таким образом, мы можем в течение примерно 5 лет завершить очередной этап реформирования школы. Более сжатые сроки возможны, однако это потребует особых, форсированных способов работы, фактически ежедневной и «без выходных», готовности к принятию оперативных рискованных решений — признаки возможности организации подобного менеджмента в сфере школьного образования пока не просматриваются.

Стимулирующая модернизация — очередной этап развития школьной системы[1]

Формулирование и реализация Национального образовательного проекта, по существу, позволяют начать новый этап модернизации школьной системы России. Дело в том, что Национальный образовательный проект определен в логике ***стимулирования*** (стимулирование лучших школ и учителей). И именно поэтому было бы неверно рассматривать Национальный проект просто как «раздачу денег» при фактической неизменности самой системы.

В этом плане совершенно закономерны те задачи, которые в последнее время формулировались для развития образовательной системы с президентского уровня государственной власти. Мы имеем в виду:

— во-первых, установки Президента РФ, высказанные им 5 сентября 2005 г., в частности: «В течение 2006 г. надо завершить переход к так называемому нормативному финансированию учебного процесса, при котором бюджетные средства следуют за учащимися. Необходимо ликвидировать прямую зависимость оплаты труда учителя от количества проведенных им уроков и перейти на новую систему оплаты труда. В ее основе должно быть качество преподавания»;

во-вторых, поручения Президента РФ по итогам заседания Президентского совета 25 октября 2005 г. (ПР-2065 от 10 декабря 2005 г.), в частности: «Разработать меры, направленные на повышение престижа профессии учителя. Предусмотреть при переходе на нормативную систему финансирования образовательных учреждений меры по увеличению размера оплаты труда и снижению учебной нагрузки учителей», а также «усиление контроля за качеством образовательных услуг на федеральном и региональном

[1] Учительская газета. 2006. 7 марта.

уровнях, участие в осуществлении указанного контроля институтов гражданского общества».

Обобщая сущность Национального проекта и задач, поставленных Президентом, и интегрируя их с теми направлениями модернизации школы, которые сформировались за период 2000—2005 гг., сегодня, на наш взгляд, можно говорить о возможности нового этапа **комплексной модернизации школы**, **в основе которого лежит целостный подход к стимулированию роста качества образования.**

Педагогическая цель данного этапа — реальное повышение качества образования (качества образовательного процесса и качества результатов).

Под качеством образования в широком смысле понимается соответствие условий образовательного процесса и образовательных результатов объективным требованиям общественной жизни и субъективным потребностям потребителя.

Для оценки качества образования в узком смысле слова (качество образовательных результатов) предлагаются внешние методы оценки (для ученика, качества работы учителя и школы), прямые и косвенные, стратегически ориентированные на:

— индивидуальный прогресс учащихся (принцип «оценки приращения» или принцип «добавленной образовательной стоимости»), в том числе в традиционных учебных предметах и по традиционным показателям (таким образом, поскольку введен принцип внешнего оценивания, сюда не входят традиционные оценки, выставляемые самим учителем);

— ключевые компетенции (информационная, вычислительная, коммуникативная, самостоятельное решение проблем, групповая работа),

и включающие в себя следующие инструменты:

— федеральный ЕГЭ-11;

— регионально-муниципальный ЕГЭ-9;

— данные PISA, TIMSS, PEARLS;

— региональное образовательное тестирование (включая тестирование по завершении начальной школы, т. е. тест-4, и промежуточное тестирование в основной школе, например тест-7);

— индивидуальный портфолио;

— показатели динамики здоровья школьников;

— обобщенные субъективные показатели от потребителей;

— иное.

Именно идея институционального стимулирования (создания организационно-экономических механизмов стимулирования качества и развития работы школы) является центральной, и, начиная с запуска Национального образовательного проекта, это позволяет назвать очередной этап реформирования школьной системы страны этапом стимулирующей модернизации.

Объективную экономическую возможность реализации подобной стратегии реформирования школы создает фактор общего экономического роста страны, идущее сегодня и прогнозируемое на будущее нарастание бюджетных расходов на образование. Главная «макроидея» состоит в том, чтобы постоянное приращение бюджетных средств, направляемых в сферу образования, использовалось не на механическое увеличение прежних расходных позиций (при фактически неизменных структурных схемах использования средств), но на различные стимулирующие выплаты.

Организационно-экономическую основу данного этапа модернизации школьной системы задает целый ряд новаций в сфере финансирования и управления школой.

1. Новый сквозной экономический механизм, в основе которого лежит принцип экономического стимулирования качества (ср. с обозначенным Президентом РФ 5 сентября 2005 г. принципом «оплата за качество»);

2. Многоуровневая система бюджетного финансирования:

— финансирование по нормативам на одного учащегося (подушевые региональные и муниципальные нормативы финансирования школы);

— стимулирующее финансирование (Национальный проект и аналогичные меры для регионального и муниципального уровней);

— программное финансирование развития (в т. ч. материальной базы, информатизации, реструктуризации сетей и др.).

3. Обновление системы оплаты труда. Основные идеи обновления системы оплаты труда учителей и иных школьных работников состоят в разделении фонда оплаты труда на:

— базовую часть (оклады, учитывающие оплату за урочную и внеурочную, воспитательную, методическую работу учителя);

— стимулирующий фонд (с участием органов государственно-общественного управления школы в виде управляющих советов и иных организаций в его распределении).

Тем самым вполне возможны переход на современные, принятые во всем мире окладные модели оплаты труда учителей и придание заработной плате функции стимулирования качественной, хорошей работы.

4. Изменение целей и процедур государственной аттестации — введение инструментов стимулирующей аттестации:

— для школ возможно введение двухуровневой аттестации — на минимальные требования и на оценку качества — с встроенными механизмами стимулирования качественно работающих школ;

— для учителей: введение новой дифференцированной системы категорий и аттестация, стимулирующая карьерный рост и качество работы.

5. Расширение общественного участия в образовании и в управлении образованием (школьные управляющие советы, попечительство в образовании, общественные образовательные советы на муниципальном и региональном уровнях, повышение информационной открытости образования). Именно активизация позиции обобщенного потребителя (представители родителей школьников, местной общественности и др.) вводит в школьный процесс обратную связь от потребителя образовательной услуги к ее производителю (такая обратная связь необходима для улучшения текущей жизни школы, для оценки часто неформализуемых, но жизненно важных для людей моментов ее повседневной работы).

Эта модернизация в отличие от шоковых реформ начала 90-х вовсе не должна идти по формуле «хоть и больно, но необходимо». Положив в свою основу идею стимулирования, она вполне может реализоваться при поддержке всех основных участников российского школьного процесса — родителей, педагогов, школьных администраторов. Тем самым эта фаза развития школы может создать столь важный сегодня для общества прецедент позитивной социальной реформы.

Уроки Пинского

Послесловие И.Д. Фрумин[1]

И вот тогда из слез, из темноты,
Из бедного невежества былого
Друзей моих прекрасные черты
Появятся и растворятся снова.
Б. Ахмадулина

Для нас — друзей Анатолия Пинского его жизнь и работы не являются чем-то отвлеченно академическим. Это и наша жизнь, и наши заботы. В то же время, за этой личной вовлеченностью и близкостью может потеряться и масштаб личности, и масштаб мысли. Поэтому мне показалось важным взглянуть и на биографию, и на основные работы Пинского из другой перспективы. Теоретические разработки Анатолия и его поиски в сфере образования тесно связаны с его жизнью. Эта связь может послужить важным уроком для понимания тех феноменов образования, о которых он спорил и писал. Поэтому, в этой работе я попробовал посмотреть на его жизнь и научное наследие, посвященное развитию человека в образовании, как на реальный «случай» развития и образования.

Мне кажется, что и Толя предпочел бы, чтобы мы не просто о нем переживали, а чтобы память о нем помогала нам и дальше развиваться и работать...

Урок первый — жизнь как ответственный выбор

Во все времена встречаются люди, внешняя и внутренняя биография которых развиваются не параллельно, но в сложном неразрывном единстве. Для них собственная биография — средство творческой реализации, а творчество — важнейший элемент жизненных

[1] Статья написана на основании доклада на конференции «Педагогика развития» (Красноярск. 24 апреля 2007 г.). Автор признателен В.А. Болотову и Б.Д. Эльконину за полезные обсуждения в ходе работы.

событий. Биографический очерк об Анатолии Пинском, помещенный выше, говорит о том, что его герой принадлежал именно к этой когорте людей. Его путь внешне включает не очень много событий: жизнь в Москве, нормальная семья, сравнительно немного смен работ и только по собственной инициативе. Вот это последнее обстоятельство и делает его биографию особой. Оно, собственно, и позволяет увидеть этих странных «самостоятельных» людей, выделить из других исторических или бытовых персонажей. Действительно, люди с самостоятельными творческими биографиями строят их по внутренним законам[2]. В отличие от большинства, они не занимают новые должности, потому что так сложились внешние обстоятельства. Они сами формируют для себя место работы. Они сами ставят цели и задачи, и сами выбирают, когда остановиться и сменить курс. При этом они руководствуются, как правило, не советами друзей или приказами начальников, а какими-то (нередко странными для окружающих) содержательными ориентирами. Конечно, могут складываться обстоятельства необоримой силы, когда по своему пути идти становится трудно, почти невозможно. Но и в этих ситуациях они находят свой путь и идут по нему.

К числу таких людей относился один из учителей Пинского Георгий Петрович Щедровицкий. Отвергнутый официальной системой, он выстраивал вокруг себя такую реальность деятельности, по сравнению с которой призрачной казалась вся незыблемая советская система. Таким человеком был и сам Анатолий Пинский.

Жизнь Пинского показывает, что такой путь — путь свободного выбора — возможен. Но он становится продуктивным, только если выбор делается ответственно — не только для того, чтобы начать, но и чтобы завершить начатое.

Урок второй — решающая идея

Легко совершать жизненные повороты и переходы, если тобой кто-то управляет, строит для тебя ориентиры и прокладыва-

[2] В «Психологии развития» Б.Д. Эльконин подчеркивает, что о развитии человека можно говорить только тогда, когда его внутренние силы и интересы являются определяющими в его изменениях.

ет пути. Откуда же берутся такие переходы, когда нет очевидных внешних поводов для них, что заставляет человека инициативно начинать новую деятельность, новые поиски? И не являются ли эти переходы простыми и случайными метаниями, бесконечными пробами? Не является ли такое игнорирование привычных путей формой социальной патологии, из которой ничего не произрастает? Наверное, во многих случаях, действительно, отход человека от социально предписанного действия приводит к непродуктивной жизни. Но этого уж точно нельзя сказать ни о жизни Пинского, ни о жизни Щедровицкого, ни о биографиях многих других инициативных художников и мыслителей. Значит, что-то помогает им делать переходы частью одного пути и строить свой путь самостоятельно. Значит, откуда-то берутся внутренние ориентиры, крепкие векторы, удерживающие направление. Поэтому понять и жизненный, и биографический путь Пинского можно, только уловив такой вектор, почувствовав «заветную мысль».

Фактически об этом он говорил в своих воспоминаниях о Г.П. Щедровицком: «Мне надо, по складу натуры вероятно, чтобы расхристанная коммуникация, в которой все находится в движении, в поиске и в дискуссии, в которой все смыслы и значения на ходу строятся, размываются, плывут, — чтобы такая коммуникация все же имела некую инстанцию, могущую эти смыслы порой кристаллизировать, отфиксировать».

Следуя Б.Д. Эльконину, мы могли бы представить эту инстанцию, эту путеводную идею как образ взрослости, который формируется и развивается у каждого человека. Но лишь у немногих он оказывается достаточно сильным, чтобы удержать всю жизнь вокруг одного вектора.

Урок третий — самостоятельность как суть либерализма

Где же была эта инстанция, куда же вела эта дорога, каков же был вопрос, на который он пытался ответить и для ответа на который и нужны были все эти пробы, переходы, повороты?

Быстрый взгляд на основные тексты Пинского подталкивает к тому, чтобы считать, что для него таким руководящим вопросом

является вопрос о том, как и за счет чего человек может быть свободным. Действительно, особенно в последние годы, Анатолий Аркадьевич много раз говорил о либерализме как об идейной основе своих исканий. Соотнеся привычное житейское понимание либерализма со словом «свобода» и вспомнив о том, что изданная под его редакцией книга по вальдорфской педагогике называлась «Педагогика свободы», проще всего предположить, что центральной и любимой идеей педагогических работ Пинского была идея свободы.

Действительно, и в работе «Образовательная реформа и дух либерализма» он пишет: «Вектор антропологического развития[3], во многом связанный с глобальными тенденциями общественного становления, направлен в сторону все более полного вызревания автономной, свободной, терпимой и внутренне ответственной личности, при этом всякий раз скромно отдающей себе отчет в ограниченности своего локального знания».

Но в этой цитате мы уже видим, что характеристика антропологического и социального идеала для Пинского становится шире общепринятой трактовки свободы как снятия ограничений. Она включает рефлексивность и ответственность. Соотнеся эти высказывания с его более поздними работами о развитии образования, об инновациях, мы видим, что ценностью является ответственная инициатива. Не просто свобода, а свободное, самостоятельное действие. Таким образом, можно утверждать, что именно вопрос о том, как возможно самостоятельное человеческое действие, и был вопросом, на который пытался ответить Пинский в своих теоретических работах и практических опытах. Для нас важнейшим уроком является здесь честное отношение к идее либерализма, которую Пинский воспринимает не столько как освобождающую, сколько как обязывающую. Именно такой обязывающий ответственный характер имели его инициативы. Именно поэтому он увязывал освобождение школы от бюрократии с ее большей ответственностью перед «клиентами». Этот же подход проявился и в его

[3] Сам термин «вектор антропологического развития» является чрезвычайно эвристичным и близким тому, что Л. Выготский называл «идеальной формой» развития.

трактовке профилизации, которая предполагала, с одной стороны, фактически неограниченную гибкость образовательных траекторий, а с другой — прозрачность и честность во внешней оценке учебных достижений.

Поиск ответа на вопрос о содержании и рамках самостоятельного действия и стал основой поворотов в его интеллектуально-духовной и в реальной биографии.

Действительно, из биографической статьи, помещенной выше, можно увидеть, что на каждом жизненном повороте Пинский искал и открывал новые инструменты реализации самостоятельности.

На первом этапе жизни он активно занимается философией и присоединяется к методологическому движению. Принципиально, что на этом этапе главным инструментом становления самостоятельности для него являются интеллектуальные инструменты, используемые индивидом. Вопрос о мейнстриме рассматривается им скорее как вопрос об интеллектуальном движении. Именно в связи с философским и методологическим движением он нередко ссылался на книги Г. Гессе. И действительно, идея «паломничества в страну Востока» отвечает идее мейнстрима. Это движение без руководящих органов и членских билетов, движение, к которому присоединяются добровольно. Единственное, что требуется, чтобы считать себя участником движения, — работа над собой, интеллектуальный поиск.

В биографической статье показано и то, как ограниченный интеллектуализм методологии разочаровывает Пинского. Поэтому, уйдя из методологии, он приходит к эзотерике, к проблематике иррационального. Так в центре его поисков вновь оказывается индивидуальное самосовершенствование, но уже в других, в некотором смысле альтернативных методологии рамках. И на этом важнейшем повороте и происходит первое сближение с антропософией и вальдорфской педагогикой. Здесь совершался очень важный переход от индивидуального действия к действию коллективному. Этот духовный переход и привел Пинского к новой социальной роли — роли директора одной из первых в России частных школ.

Здесь проявляется закономерность — новая духовная практика порождает новый биографический переход. В свою очередь, биографический переход дает пищу для нового понимания жизни и образования. Фактически в осмыслении этого реального перехода Пинский обнаруживает важнейший факт, который стал ключевым для большого пласта его позднейших работ. Оказывается, что самостоятельное действие в мейнстриме возможно, если объектом твоего действия становишься не только ты сам, не только твоя группа единомышленников, но и целая среда. Таким образом, подлинное самостоятельное действие есть действие политическое (в смысле встречи с другими действиями и интересами), а значит, захватывающее не только интеллектуальную и духовную сферы, но и разные сферы человеческой деятельности — социальные и экономические институты. Это новое понимание привело его к последнему этапу биографии — к участию в реальной образовательной политике.

Урок четверый — мейнстрим

Идея мейнстрима исключительно важна для понимания и личности, и работ Пинского. Ведь вопрос о возможности самостоятельности связан с вопросом о согласовании самостоятельных действий разных людей. Для ответа на него Пинский использует идею мейнстрима как некоторого принципиального, но широкого движения, глобальной тенденции, к которой человек может присоединяться.

Нередко читателей и слушателей Пинского смущала и даже забавляла его привычка ссылаться на те или иные высказывания начальников, но за ней стояла весьма содержательная позиция. Самыми разными способами он пытался увидеть те естественно-исторические процессы, которые и создают условия для успешного самостоятельного действия. Пинский принципиально не был диссидентом и не терпел маргинальности. Но для него ценность представляла не сегодняшняя реальность, а то, чему принадлежит будущее. То будущее, в рамках которого осмыслено участие в развитии. В этом смысле он не отождествлял мейнстрим и мнение большинства. Эта позиция отражалась и в его биографии, и в его работах.

Урок пятый — подход (внимание к реальности в большом контексте)

Итак, мы увидели, что изменения в реальной и духовной биографии Пинского были связаны с реализацией определенного антропологического идеала или образа взрослости. Более того, мы увидели, что сам этот образ эволюционировал, уточнялся в этих переходах. Получалось, что он как бы реализовал свой антропологический идеал, а потом обнаруживал, что он недостаточен, и менял жизнь, чтобы опробовать новую его интерпретацию.

Но за счет каких внутренних причин это происходило? Ведь серьезных внешних причин не видно. Кажется, здесь есть два ответа.

С одной стороны, есть какая-та странная и страстная энергетика, которая была заметна всем, кто имел дело с Толей. Он не раскачивался, он всегда начинал дело, как только появлялась идея.

Но есть и вторая причина — я назвал бы ее «метод Пинского», точнее, подход. Этот метод работы с реальностью и позволял ему строить общие интеллектуальные и — шире — духовные представления, которые впоследствии становились опорой следующего жизненного шага.

Частью этого подхода было внимание к повседневной реальной жизни. Особенностью большого ума, с одной стороны, является способность обобщать простые на первый взгляд феномены повседневной жизни. С другой стороны, большой ум поражает окружающих тем, как из больших теорий он может делать выводы, касающиеся конкретной ситуации. Обе эти особенности были характерны для мышления Анатолия Пинского. Это, надо сказать, характерно для всех больших педагогов. Если мы подумаем, какие работы формировали педагогическую мысль, то назовем не академиков Академии педагогических наук и даже не профессоров. Мы назовем Макаренко и Сухомлинского, Песталоцци и Гербарта, которые были практикующими педагогами. Одна из основных книг Песталоцци называлась «Как Гертруда учит своих детей». Она не называлась «Психолого-педагогические основы» какой-то там специальной педагогической теории. Такая принципиальная способность «прокидывать мост» между реальностью повседневности и большим контекстом помогала Пинскому осуществлять переход

от прежней практики к новым духовным вопросам и затем — к новой практике.

Иногда это походило и на мышление «чудиков», описанных в русской литературе, изумляющихся общечеловеческим прозрениям, растущим из житейского сора. И великие ученые, и «чудики» оказываются способны «прокидывать эти мосты» благодаря тому, что у них есть заветная идея.

В работе «Образование на пороге XX века» он оправдывается перед читателем за пространные философские цитаты: «Многие вопросы в педагогике и образовании сегодня трудно понять (я не говорю решить — просто понять) без большого контекста. Проблемы современного образования и педагогики нуждаются в радикально широком контексте». Очень характерно в его работах сочетаются (просто находятся рядом) страницы, на которых изложены глубокие философские основания постмодернизма и критика последних документов Минобра.

К сожалению, сегодня в нашей педагогике очень распространено возвышенное мышление в концепциях. Успех Пинского подтверждает, что «мертвые слова» этих концепций и «психолого-педагогических оснований» не будут услышаны, если за ними не будет стоять переживание практических проблем и открытий.

Урок шестой — подход (идеи против идеологии)

Другим важнейшим аспектом подхода Пинского является ориентация на идейность в отличие от идеологичности.

В работе о вальдорфском движении в России он замечает, как сильные теоретические и практические идеи, абсолютизируясь, превращаются в свою противоположность: «Если идея выступает не как идеал, обращенный на будущее, но как жесткая форма, схема, которая сверху и загодя накладывается на жизнь, то она превращается в свой противообраз».

С этим же связана его поразительная для наших идеологизированных времен мягкость в споре. В работе о мейнстриме он пишет: «Главной же чертой ДОКАЗАТЕЛЬСТВА является именно его ПРИНУДИТЕЛЬНОСТЬ. И одновременно — более явная или более подспудная АГРЕССИВНОСТЬ. Такова моя платформа в

плане логическом и логико-коммуникативном. Отсюда, однако, никак не следует, что мною имеется в виду бессилие ratio, рационального дискурса в таких вопросах. Да вот, к примеру, возьмем язык, дискурс таких людей, как Бубер, Швейцер, поздний Юнг и т.д. Ты читаешь их, общаешься с ними — и нет чувства, что они ТЕБЕ ЧТО-ТО ДОКАЗЫВАЮТ. Скорее — рассказывают... И это вовсе не есть признак некоей бессодержательности, «бессилия рацио» и пр. У этих господ, позволю себе заметить, рацио довольно нехилое, и они его не собираются изымать из обихода. Но ненасильственный дискурс отдает себе отчет в той простейшей и одновременно очень трудной вещи, что насильно мил не будешь».

Урок седьмой — подход (опора на естественные процессы)

Интересно, что, будучи довольно изощренным политиком и дипломатом, Анатолий Аркадьевич никогда не был сторонником каких-либо конспирологических теорий. Он был уверен, что действия людей и институтов обусловлены не столько чьими-то кознями и заговорами, сколько объективными условиями и культурными процессами. В этом отношении он был образцовым учеником Георгия Петровича Щедровицкого, разработавшего тонкую и глубокую методологию различения естественных и искусственных процессов.

Так, говоря о невыполнении норм закона «Об образовании», Пинский подчеркивал: «Мы убеждены, что все это не есть чья-то злая воля, но не есть и случайность». Важнейшей составляющей его метода было обнаружение тех противоречий (институциональных или культурных), которые приводят к тому, что лучшие пожелания реализуются «как всегда».

Урок восьмой — самостоятельность как основа нового педагогического мышления

Из сказанного выше мы можем заключить, что идея самостоятельности была не вычитана Пинским и не получена от учителей.

Она была выстрадана и выстроена его жизнью. Именно жизненные уроки самостоятельности позволяют нам извлечь уроки для образовательной стратегии.

Первый его тезис состоит в том, что в дискурсе самостоятельности одинаковую важность имеет как самостоятельность ученика и учителя, так и самостоятельность школы как института.

При этом «большой рамкой» для этой темы становится идея отчуждения, к которой Пинский возвращается в целом ряде работ. Именно с ростом отчуждения он связывает вымывание собственно образования из стен школы. Но, казалось бы, какова связь между отчуждением и самостоятельностью? Для Пинского она очевидна — подлинная интеграция общества и образования (преодоление отчуждения) возможна только в условиях автономии, самостоятельности школы. Он с ехидством описывает попытки строить общественное управление как обслуживание государственной политики, как «помощь» большим и маленьким чиновникам: «Очевидна связь идеи роста общественной составляющей в управлении с ростом автономии школы». Именно поэтому он настаивает на переходе от привычного словосочетания «попечительский совет» к «управляющему совету».

В последние годы Пинский много размышляет о рынке и рыночных отношениях в образовании. Он смело объявляет слово «рынок» ключевым для образовательной реформы. В свое время это вызвало шквал дискуссий и обвинений в стремлении коммерциализировать образование. Но верный своему методу, Пинский обращается не к вузовским учебникам экономики, а к первоисточникам — Мизесу, Хайеку. Он рассматривает рынок в образовании прежде всего как информационную систему с серьезнейшими информационными дефектами.

В то же время он в этих рассуждениях не уходит от базовой идеи и ценности. Для него рынок — это возможность построения отношений в системе образования как отношений самостоятельных субъектов. Полемизируя с критиками, он делает радикальное утверждение о том, что и клиент, и те, кто его обслуживает, — субъекты. Они свободны, они действуют по ясным правилам. Он сочувственно цитирует Эрхарда: «Социальная рыночная экономика не может процветать, если духовная установка, на которой она ба-

зируется, т.е. готовность принять ответственность за свою судьбу и готовность участия в честной и свободной конкуренции, подрывается якобы «социальными» мерами в смежных областях».

Рынок в образовании, уход школы от статуса казенного учреждения для него, таким образом, становится средством выращивания самостоятельности. Опора на свободные силы общества и становится для Пинского тем оселком, на котором проверяется перспективность любой реформы. Именно поэтому он скептически относился к таким мероприятиям, в которых просто увеличивается раздача денег и, тем самым зависимость людей от государственного патернализма. Для него такие шаги являются контрреформаторскими, восходящими «к старой мечте о всемогущем патерналистском государстве, которое облагодетельствует всех детей и учителей, все умно стандартизирует, достойно профинансирует, четко проконтролирует...». При этом целью реформы становится не повышение эффективности государственных расходов, а повышение самостоятельности и достоинства человека.

Заключение

Возвращаясь к жизни Анатолия Пинского как к уроку, мы видим, как из поиска самореализации, из попыток воплощения образа взрослости возникала сложная духовная эволюция, которая приводила к переменам в реальной биографии и к развитию научных взглядов. Но мы увидели также, что это происходило благодаря некоторой особой установке, которую можно назвать подходом Пинского и которая помогала ему и менять свою собственную жизнь, и строить образовательную теорию и политику.

Эта установка была выражена им во многих его работах, но сегодня особенно остро звучит его рассуждение из книги «Традиция и мейнстрим»:

«Когда мне было около 4 лет, я задумался над тем, что такое есть смерть, и всем своим существом заявлял протест: «Я не хочу умереть! Никогда!». Представь, что тогда — и впоследствии — рядом со мной находился бы некий обобщенный Великий педагог. Что он мне должен был бы сказать?

Я вижу такие варианты.

Либо он мне говорит: «Толик, ты должен верить, что смерти нет (или, скажем, что она может быть преодолена неким воскресением, в которое ты также должен верить)». И он мог бы организовать мою текущую жизнь сообразно этому концепту веры — повторение определенных слов (молитв), ритуалов (по субботам или воскресным дням) и т.д.

Более того, он мог бы добавить совсем крутую формулировку: «Ты можешь избежать смерти, мальчик, только в том случае, если будешь верить мне, верить вот этой идее, исполнять те действия, которые организованы вокруг этого концепта веры». (Кстати, от подобных формулировок не только у мальчика голова подчас идет кругом.)

Либо он мне говорит: «Хочешь ты умирать или не хочешь — несущественно. Я знаю, что на самом деле все обстоит так-то и так-то, а потом — увы... Законы природы (или какая-то аналогичная хрень. — А.П.) гласят, что через 60 или сколько там лет тебя навечно не будет, и тут ничего не сделаешь. Как говорят наши друзья-немцы: Punkt. Schluss». То есть он опирается в этом варианте на некое знание.

Либо, наконец, он говорит: «Здесь есть некая проблема, загадка, я здесь кое-что знаю, а кое-что — еще нет. И если ты будешь хорошо учиться (у жизни), пытаться понять и разгадать эту загадку, то, может быть, со временем ты ее — целиком или отчасти — разгадаешь. А теперь убери разбросанные игрушки и иди кушать кашу». Потом (через пять лет или через 25) он может дать мне почитать Моуди, попытаться совместно проанализировать какие-то случаи из жизни, а также Евангелие, Грофа, Платона, Хинаяну и пр., т.е. начать вырабатывать какое-то знание.

И если так глянуть на вещи, то не есть ли и вера, и школьное обучение некий механизм блокады стяжания знания и истины?»

Список опубликованных трудов А.А. Пинского

1. Замечания к Проекту программы по физике // Физика в школе. 1980. №2.

2. О границах применимости модели идеального газа // Физика в школе. 1980. № 5.

3. Границы применимости физических теорий. В кн.: Преподавание физики в средних ПТУ электротехнического профиля. М.: Высшая школа, 1980.

4. Свойства твердых тел. Деформации (сценарий учебного диафильма). М.: Студия "Диафильм", 1981.

5. Формирование представлений о границах применимости физических теорий в курсе физики средней школы. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1982.

6. Опыт диспозиционного представления некоторых понятий профориентации. В сб.: Вопросы теории и практики трудовой подготовки учащихся. Деп. ОЦНИ «Школа и педагогика». № 20—84. М., 1984.

7. Изучение сфер применимости физических описаний. Методические рекомендации по физике. Вып. 9. М.: Высшая школа, 1985.

8. Профессиональная ориентация на основе политехнических знаний. Новые исследования в педагогических науках. 1985.

9. Профессиональная мобильность и политехнические способности. В сб.: Методологические и теоретические вопросы трудовой подготовки учащихся. М., 1985.

10. Усиление связи преподавания физики с производительным трудом школьников. В кн.: Политехническое образование и профориентация учащихся в процессе преподавания физики. М., 1985.

11. Социально-экономический аспект политехнической подготовки // Советская педагогика. 1985. № 8.

12. Связь социально-экономического аспекта политехнической подготовки с процессом профессионального самоопределения. Метод. Рекомендации: Политехническая подготовка школьников в процессе труда. М., 1985.

13. Методические основы и пути совершенствования социально-экономического аспекта политехнической подготовки школьников. Подготовка к труду в общеобразовательной школе. Материал межинститутского семинара АПН СССР. М., 1985.

14. К вопросу о профессиональной направленности в структуре активной жизненной позиции школьника. Политехническое образование и трудовое воспитание сельских школьников. М., 1985.

15. Формирование у учащихся социально-экономических знаний о производстве. Формы и методы усиления политехнической направленности трудовой подготовки школьников. Метод. рекомендации. М., 1985.

16. Производительный труд и политехническое образование — основа всестороннего развития личности. В кн.: Формирование личности школьников в производительном труде / Под ред. С. Калюги, А. Пинского. М., 1985.

17. Некоторые направления реализации взаимосвязей политехнизма с профориентацией и производительным трудом старшеклассников. Взаимосвязь политехнической подготовки учащихся школы и ПТУ с трудовым воспитанием, профориентацией. Метод. рекомендации. М., 1985.

18. Изучение границ применимости физических знаний и формирование научного мировоззрения. Методика преподавания физики в ССУЗ. М., Высшая школа, 1985.

19. Профессиональная ориентация в процессе трудового обучения (VIII—XI кл.). Примерная программа содержания, форм и методов профориентации учащихся общеобразовательных школ. М., 1986.

20. Методологическое рассмотрение проблем психологического обеспечения сферы спорта высших достижений. В сб.: Развитие прикладных психологических исследований и разработок. Тезисы конференции. Красноярск — Москва, 1986 (соавт.: Ю. Громыко).

21. Пути усиления профориентационной эффективности политехничесой подготовки старшеклассников. В сб.: Политехническая подготовка школьников в условиях УПК и учебных цехов. М., 1986.

22. Обеспечение социально-экономического аспекта трудовой подготовки учащихся. В кн.: Обеспечение политехнического характера трудовой подготовки школьников. Метод. рекомендации. М., 1986.

23. Скворцов Н.Е.: 1836—1986 // Советская педагогика. 1987. № 4.

24. Начала эргономики в политехнической подготовке и профориентации школьников. Актуальные вопросы профориентации учащихся. Тезисы конференции. Комсомольск-на-Амуре, 1987.

25. Слава дилетантам! // Литературная газета. 1987. 20 мая.

26. Оргдеятельностная игра по развитию начального образования // Сов. Педагогика. 1988. № 9.

27. Это мы не проходили... Материалы «круглого стола» // Сельская молодежь. 1988. № 8.

28. Общественно-образовательная инициатива (на материале деятельности Н. Новикова). В сб.: Совершенствование управления народным образованием. Ч. 2. М., 1988.

29. Свобода? Свобода! // Газета Российского Открытого университета. 1990. № 1.

30. Н. Новиков как издатель учебной книги. В кн.: Проблемы школьного учебника. М., 1990.

31. Вальдорфские школы: все грани личности // Учительская газета. 1990. № 11.

32. Что такое вальдорфская педагогика? // Семья и школа. 1990. № 10 (соавт.: Й. Бокескофф).

33. Вальдорфская педагогика // Дем. Россия. 1991. № 18.

34. Пена на вальдорфской волне // Учительская газета. 1990. № 48.

35. Философия и ремесло // Семья и школа. 1991. № 6.

36. А что за вывеской? // Семья и школа. 1991. № 10.

37. Гимназии. Росс. пед. энциклопедия. Т. 1. М., 1993.

38. Кемпхилл. Росс. пед. энциклопедия. Т. 1. М., 1993.

39. Ведомство учреждений императрицы Марии. Росс. пед. энциклопедия. Т. 1. М., 1993.

40. Без оптимистической гипотезы // Учительская газета. 1992. № 5.

41. Школу рождает философия // Первое сентября. 1994. № 118. 24 ноябр.

42. А выводы адекватны? // Учительская газета. 1995. 10 окт.

43. От подражания к самостоятельному суждению. Предисловие ко 2-му изд. кн.: Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. М., 1995.

44. К вопросу о разработке учебных программ для вальдорфских школ России. Предисловие к кн.: Штокмайер К., Штейнер Р. Материалы к учебным программам вальдорфских школ. М., 1995.

45. Социально-педагогическая ситуация вальдорфского движения в России: внешнее и внутреннее // Педагогика свободы. 1995. № 3.

46. К вопросу «О неукоснительном соблюдении» // Частная школа. 1996. № 1.

47. К новой парадигме в образовании. М., 1996.

48. Das Lehrerseminar in Moskau // Info-3. 1991. N 3.

49. Waldorfschule in Moskau // Info-3. 1992. N 2.

50. Waldorfschule in Moskau vor der Start // mit G. Altehage — Erziehungskunst. 1992. N 5.

51. Die Moskauer Waldorfschule // Erziehungskunst. 1993. N 8.

52. «Internationale Assoziation» fuer Russland // Info-3. 1993. N 11.

53. Das Moskauer Zentrum der Waldorfpeadagogik // Das Goethheanum (Basel, Schweiz). 1994. N 33/34. 14 Aug.

54. Die Waldorfbewegung in Russland. In: Waldorfschule weltweit. Stuttgart, 1994.

55. Zur aesseren und inneren Lage der Waldorf-Schulbewegung in Russland // Erziehungskunst. (Stuttgart). 1995. N 7/8.

56. Zur Situation der Waldorfpeadagogik in Russland // Freunde d. Erziehungskunst/ Rundbrief. 1995. Herbst.

57. Uber die Situation in der Moskauer Waldorfschule // Erziehungskunst. 1996. N 12.

58. Traditionelle und moderne Waldorfschule // Info-3. 1997. N 7/8.

59. Schule am Abgrund oder vor dem Vende? // Erziehungskunst. 1999. N 1 (Jan.).

60. Диалог о будущем общего образования // Открытая политика. 1996. № 7/8 (соавт.: Р.Р. Рокитянский).

61. Вычерпаем ли воду из дырявой лодки? // Частная школа. 1996. № 5.

62. 31 декабря XX века // Частная школа. 1996. № 6.

63. Вальдорфская школа в России / Полемический отклик на статью Ю.П. Азарова // Мир образования. 1996. № 9.

64. Пайдейя (работы 1986—1996 гг.). М.: Частная школа, 1997.

65. Вальдорфская школа: традиционная и современная. Управление школой. Прил. к газете // Первое сентября. 1997. № 6,7. А также в сб.: На пути к современной вальдорфской школе в России. Вып. 3. М., 1997.

66. Целое больше суммы частей («круглый стол»). Начальная школа. Прил. к газете // Первое сентября. 1997. № 1.

67. Был ли Г.П. Щедровицкий методологом? Доклад на Чтениях памяти Щедровицкого. 23 февр. 1997 // Кентавр. 1997. № 18. Ноябрь.

68. Старые проблемы разрешимы. В новой парадигме // Управление школой. 1997. № 17.

69. Тимоти Лири: К публикации статьи Т. Лири «От хиппи к яппи».

70. Роберт Белла: К понятию гражданской религии // Открытая политика. 1997. № 7—8.

71. К Московскому положению об инновационных школах: комментарий // Лицейское и гимназическое образование. 1997 (пилотный номер).

72. Образование в зеркале культуры: обзор первого сезона Московского Римского клуба // Лицейское и гимназическое образование. 1997 (пилотный номер).

73. Инновационное движение в российском школьном образовании. Коллективная монография (26 авт.л.) / Под ред. Э. Днепрова, А. Каспржака, А. Пинского.

74. Традиционная инновация // Открытая политика. 1997. № 7—8.

75. Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования РФ (в соавт.) // Первое сентября. 1997. 19 авг.; отд. изд. — М., 1997 (в надзаг.: Министерство образования, РАО Федеральный институт планирования образования).

76. 76—81. Образование и интеграция (6 выпусков; составитель; авт. предисловий). М., 1997—1998.

77. 82. К Пайдейе 21 в. (составитель сборника; предисловие). М., 1997.

78. 83. Интеграция и новая образовательная парадигма. М., 1997 (на правах рукописи).

79. Реформа с точки зрения практика // Управление школой. 1997. № 39. Окт.

80. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах // Мир образования. 1997. № 3.

81. «Я противник шокотерапий» // Первое сентября. 1997. 18 ноября.

82. К истории Московской Свободной вальдорфской школы // Педагогика свободы. 1997. № 4.

83. Основные направления очередного этапа реформы школы // Первое сентября. 1997. 19 авг. (совм. с Э. Днепровым, А. Адамским, В. Кинелевым и др.).

84. Проблемы и перспективы московского образования: «круглый стол» «Школьный директор». Резолюция (составитель). М., 1997. 13 ноября.

85. О педагогике переживания. Интервью // Обруч. 1998. № 1.

86. «Обязательный минимум»: мало не покажется (открытое письмо министру) // Первое сентября. 1998. 2 июня.

87. «Лепестковый» стандарт // Учительская газета. 1998. 7 июля.

88. Переписка из трех углов (совм. с В. Рокитянским и А. Соболевым) // История философии. 1998 № 2 (Инст. философии РАН).

89. Школа: над пропастью или на повороте? // Первое сентября. 1998. 29 авг.

90. Проект, в котором слишком много проекта. // Первое сентября. 1998. 5 сент.

91. Круглый стол директоров: первые каникулы // Лицейское и гимназическое образование. 1998. № 4.

92. Новый московский базисный учебный план // Информатика и образование. 1998. № 5.

93. К родителям // Первое сентября. 1998. 12 сент. (А. Аркадьев).

94. Как решить главную задачу школы? // Первое сентября. 1998. 24 окт.

95. Школа: над пропастью или на повороте? М., 1998.

96. Школа и деньги// Управление школой. 1998. № 46. Декабрь.

97. Экономика школы и эффективная школа: Сборник / Пер. с нем. (составитель, предисл.). М., 1999. 1—24.

98. Проект, не выдерживающий критики (о 12-летке) // Первое сентября. 1999. 23 янв.

99. Исполнение закона, поправки к закону — или Образовательный кодекс? // Первое сентября. 1999. 23 янв.

100. Учебный план образца 78-го года // Первое сентября. 1999. 30 мая.

101. Сотрудничество, многообразие, уклад // Первое сентября. 1999. 13 апр.

102. Вариативное образование: только идеология или модель новой школы? // Первое сентября. 1999. 27 апр.

103. Власть школе не помощница, закон — не подмога // Первое сентября. 1999. 8 мая.

104. Проблемы школы: актуальные тексты. Вып. 1. Форум «Российская школа»; Комиссия по образованию объединения «Яблоко». М., 1999 (составитель; совместно с А. Семеновым).

105. На пути к новой российской школе (соавт.: А. Семенов). В сб.: Проблемы школы.

106. Антропософия. Энциклопедия «Религии мира». М.: Аванта+, 1999.

107. Троянский конь за железной дверью (школа и интернет) // Учительская газета. 1999. 5 авг.

108. Идея свободы в педагогике и образовательной политике // Первое сентября. 1999. 9 авг.

109. Сон образовательной политики: Ночь перед Рождеством? М.: Яблоко, 1999.

110. Открытое письмо В.В. Путину о 12-летке // Комсомольская правда. 1999. 7 сент

111. Интеллектуальное оружие (об Элвине Тоффлере) // Первое сентября. 1999. 25 дек.

112. Шаг к эффективной армии или к милитаризации школы? Заявление Форума «Российская школа» // Первое сентября. 2000. 18 февр.

113. Надо искать новые источники финансирования школы, а не делить крохи // Управление школой. 2000. 7 апр.

114. Традиция и мейнстрим: к духовным основаниям образования и культуры будущего. М.: Путь, 2000 (соавт.: В. Рокитянский).

115. Недетские проблемы с «детским» чтением // Управление школой. 2000. № 20. Май.

116. Эта астрономическая нагрузка // Первое сентября. 2000. 27 мая.

117. Физический предел и правовой беспредел // Управление школой. 2000. № 22. Июнь.

118. Граждане, трамвай не резиновый // Московские новости. 2000. № 24 (1042), 20—26 июня.

119. Реформа начинается с арифметики // Московские новости. 2000. № 26 (1044). Июль.

120. Идея и опыт. В сб.: Диалог педагогических культур Восточной и Западной Европы. СПб., 2000.

121. Школьная реформа на ладони // Первое сентября. 2000. 22 авг.

122. Эпоха ЗУНов закончилась? // Управление школой. 2000. № 30. Август.

123. Школьная реформа — не теорема Ферма И // Известия. 2000. 1 сент.

124. Чеширский кот школьной экономики // Первое сентября. 2001. № 4.

125. Не перекроив Конституции, школьную форму не введешь // Первое сентября. 2001. № 13.

126. Стратегия модернизации содержания общего образования (отв. редактор). М.: Минобразования РФ, НФПК, 2001.

127. Учреждение или не учреждение? // Управление школой. 2000. № 47.

128. Педагогика антиреформы // Новая газета. 2000. 16 окт.

129. Движение ФЭП на повороте // Управление школой. 2001. № 15.

130. О президентском послании: Цели определены, задачи поставлены // Учительская газета. 2001. 17 апр.

131. Образование свободы и несвобода образования. М.: Изд-во УРАО, 2001.

132. Печальный фальстарт // Учительская газета. 2001. 11 дек.

133. Школа, зарабатывающая деньги // Народное образование. 2001. № 10.

134. Реформирование образования в документах и комментариях (общее среднее образование) Минобразования РФ // Эксперт. 2001 (соавт.: Т. Клячко, В. Куклин).

135. Аспекты модернизации российской школы: Рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего образования. М.: Изд-во ГУ—ВШЭ, 2001.

136. Памятник беззаконию (комментарий к Ханты-Мансийскому постановлению о регулировании цены на платные дополнительные образовательные услуги) // Лидеры образования. 2002. №2.

137. Каждому школьнику — спецшколу! // Известия. 2002. 2 марта.

138. Очерк вальдорфского движения в России. В сб.: Вальдорфская педагогика: антология / Под ред. А.А. Пинского. М.: Просвещение, 2003.

139. Введение в «антологию» Педагогического рая не существует // Коммерсант-деньги. 2003. № 11.

140. Концепция штатно-окладной системы оплаты труда учителей (рук. проекта). М., 2004.

141. Структура и принципы формирования содержания профильного обучения (в соавт.). М.: ГУ—ВШЭ, РАО, 2003.

142. Создание школьных управляющих советов / Под ред. А. Пинского, М. Митькиной. М.: Альянс-пресс, 2004.

143. Общественное участие в управлении школой (составитель). М.: Альянс-пресс, 2004.

144. Предпрофильная подготовка: начало эксперимента (редактор). М.: Альянс-пресс, 2004.

145. ИУП — не просто, но перспективно // Учительская газета. 2005. № 16.

146. Особого пути не будет // Вести образования. 2006. № 6.

147. Не кругло выходит, товарищи! // Вести образования. 2006. № 12.

148. Комиссия по пропуску в метро // Новое время». 2004. № 35.

149. Необязательный ЕГЭ // Учительская газета. 2005. № 50.

150. «В щадящем режиме и с особой деликатностью» // Учительская газета. 2004. 20 апр.

151. Предпрофильная подготовка. Начало эксперимента. Статья в коллективную монографию «Сущность предпрофильной подготовки и задачи ее экспериментальной апробации». М., 2004.

152. Профильное обучение требует новой оплаты труда учителей // Первое сентября. 2005. 6 авг.

153. Нормативно-подушевое финансирование школы: катализация развития или цементирование прошлого? (соавт.: И. Абанкина) // Народное образование. 2006.

154. № 7.

155. Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам» // Вопросы образования. 2004. № 2.

156. Управляющий совет школы — как идея это интересно. Но это лишь идея или у нас в школах уже есть реальный опыт? // Учительская газета. 2005. № 15, 21.

157. Центральное звено // Вести образования. 2006. № 8.

158. Ответ на письмо неравнодушной мамы // Вести образования. 2006.

159. Поражение в правах. Поправки против образования // Первое сентября. 2004. № 58.

160. Еще одна степень свободы, или Как «открыть» образование // Учительская газета. 2004. № 22.

161. Учителей станет меньше — зарплаты больше. Устаревший принцип «рубли за часы» заменит штатно-окладная система оплаты труда // Учительская газета. 2004. № 7.

162. Школе — свободу маневра // Учительская газета. 2005. № 49.

163. Самый вредный документ // Вести образования. 2006. № 3.

164. ЦК профсоюза в борьбе! // Вести образования. 2006.

165. Милитаризация школе не грозит. Военная служба останется в рамках ОБЖ // Учительская газета. 2005. № 34.

166. Нацпроект-2 // Вести образования. 2006. № 7.

167. Как Игоря Михайловича перепутали с Николаем Ивановичем // Вести образования. 2006. № 10.

168. Как Игорь Михайлович Реморенко оказался прав в двух ровно противоположных суждениях // Вести образования. 2006. № 9.

169. Особого пути не будет // Вести образования. 2006. № 6.

170. Стимулирующая модернизация — очередной этап развития школьной системы // Учительская газета. 2006. 7 марта.

171. Реформа — это не больно // Управление школой. 2006. № 6.

Кроме того, в соавторстве, в качестве редактора и т.д.:

1. Предпрофильная подготовка учащихся 9-х классов общеобразовательных учреждений. Итоги эксперимента и перспективы дальнейшего развития (сост. А.А. Пинский, В.В. Абатурова, Н.П. Дерзкова). М.: Альянс-Пресс, 2004. — 160 с.

2. Структура и принципы формирования содержания профильного обучения на старшей ступени (сост. А.А. Кузнецов, А.А. Пинский, М.В. Рыжаков, Л.О. Филатова). М.: АПК и ПРО, 2004. — 224 с.

3. Профильное обучение. Ответы на основные вопросы (сост. А.А. Кузнецов, А.А. Пинский, М.В. Рыжаков, Л.О. Филатова). М.: Изд-во «Русский журнал», 2004. — 128 с.

4. Аспекты модернизации российской школы / Е. Булин-Соколова, Э. Днепров, Е. Ленская, О. Логинова, Л. Любимов, А. Пинский (руководит. проекта), Е. Рачевский, А. Семенов., Т. Сидорина, Г. Цукерман. М.: ГУ ВШЭ, 2002. — 163 с.

5. Проблемы взаимосвязи рынков труда и школьного образования в условиях введения профильного обучения. Материалы семинара. / Под ред. А.А. Пинского, Н.Ф. Родичева, С.С. Кравцова. М.: Альянс-Пресс, 2004. — 44 с.

6. Предпрофильная подготовка в 9-х классах: на пороге эксперимента // Профильная школа. 2003. № 1.

7. Модели портфеля образовательных достижений школьников // Профильная школа. 2003. № 3.

8. Предпрофильная подготовка учащихся выпускных классов основной школы: результаты первого года эксперимента // Профильная школа. 2004. № 6.

9. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения на старшей ступени общего образования / А.А. Пинский, А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов // Вестник образования. Тематическое приложение. 2004. № 4.

10. Основные модели введения и распространения на региональном и муниципальном уровнях различных форм организации предпрофильной подготовки и профильного обучения / В.И. Блинов, И.В. Абанкина, А.И. Вавилов, С.С. Кравцов, И.С. Сергеев, под ред. А.А. Пинского. М.: ГУ ВШЭ, 2005. — 150 с.